



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση – MA in
Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»**

***Το κουκλοθέατρο στην ενίσχυση της αποδοχής των παιδιών
προσχολικής ηλικίας από τους συνομηλίκους τους. Μια έρευνα δράσης σε
Νηπιαγωγείο της Αθήνας.***

**Μυρτώ Παπαγιάννη
Α.Μ. 5052201901024**

**Επιβλέπων Καθηγητής:
ΑΝΤΩΝΗΣ ΛΕΝΑΚΑΚΗΣ**

Αναπλ. Καθηγητής ΤΕΠΠΑΕ Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής:

Ιωάννα Τζαρτζάνη

Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μαρία Κλαδάκη

Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αίγαιου

Ναύπλιο, 2022

Ευχαριστίες

Στο ταξίδι 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» και μέχρι την πραγματοποίηση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας υπήρξαν άνθρωποι, που συνετέλεσαν στην ολοκλήρωση και τους ευχαριστώ βαθύτατα. Αρχικά, το πιο μεγάλο ευχαριστώ στον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου κ. Αντώνη Λενακάκη, για τη θετική διάθεση, τη στήριξη και την αμεσότητα καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας και τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου, την κα. Άλκηστις Κοντογιάννη για την ψυχή της, τον κ. Αστέριο Τσιάρα για την αγάπη του στην έρευνα και τον κ. Γιώργο Κόνδη, για την ήρεμη δύναμη του, καθώς μου πρόσφεραν αυτή τη μοναδική εμπειρία.

Τους συμφοιτητές μου, που αποτέλεσαν την πιο δημιουργική, υποστηρικτική ομάδα που θα μπορούσα να έχω και ιδιαίτερα την Έλενα Πούλιου, Μαρίνα Τσαγρή και Χαρά Ορφανού. Ένα μεγαλύτερο ευχαριστώ σε κάποιους από αυτούς, που βοήθησαν στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, στη Μαρίνα Κυπριανίδου και τη Γεωργία Λεβεντοπούλου, που ήταν εκεί για όποια απορία και αν είχα στην παρούσα εργασία και για τη στήριξή τους. Στη Χαρά Ορφανού θέλω να πω ξανά ένα τεράστιο ευχαριστώ, τόσο για τις πρόβες και την υλοποίηση της πρώτης παρέμβασης, καθώς και για τη συνολική της προσφορά.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κουκλοπαίχτρια, Αννέτα Στεφανοπούλου για τη συμβολή της στη δημιουργία των παρεμβάσεων, μέσα από μια ουσιαστική και εφ' όλης της ύλης συζήτηση πριν τη δημιουργία των παρεμβάσεων, όπως και τον δάσκαλό μου, Στάθη Μαρκόπουλο, που μου γνώρισε αυτόν τον κόσμο. Ένα τεράστιο ευχαριστώ στις δασκάλους των τμημάτων, που με βοήθησαν απλόχερα και ήταν εκεί για ό,τι χρειαζόμουν.

Κλείνοντας, επιθυμώ να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους, τους αληθινούς μου φίλους, τους υπέροχους γονείς μου και τον σύντροφό μου για τη στήριξη σε όλη τη διάρκεια της εργασίας, την εμπύχωσή τους και ιδιαίτερα για την αγάπη που με τροφοδοτούσαν και με τροφοδοτούν στη ζωή. Ένα ξεχωριστό και τεράστιο ευχαριστώ στην αδερφή μου, Μαριλένα Παπαγιάννη για τη στήριξη και τη θετική της ενέργεια, την αγάπη της και την ενθάρρυνσή της σε κάθε μου στιγμή, αλλά κυρίως για την ουσιαστική της βοήθεια ως ένα δεύτερο μάτι σε αυτή την εργασία σε διορθώσεις, συμβουλές, ανατροφοδότηση και ό,τι άλλο ζητούσα. Το μεγαλύτερο ευχαριστώ θέλω να το δώσω στα παιδιά, που με αγκάλιασαν, με εμπιστεύτηκαν και ταξιδέψαμε μαζί.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vii
ABSTRACT	viii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ..	1
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	4
1.ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ	4
1.1. Λίγα λόγια για το κουκλοθέατρο	4
1.2. Η Παντοδυναμία της κούκλας	4
1.3. Παιδαγωγική αξία του Κουκλοθέατρου	5
1.4. Κουκλοθέατρο στο Νηπιαγωγείο	9
1.5. Το κουκλοθέατρο στη σύγχρονη εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο: Από τη σκοπιά του κουκλοπαίχτη και του εκπαιδευτικού	10
2.ΑΠΟΔΟΧΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ	14
2.1. Κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινωνικές/διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική ικανότητα	14
2.2. Η σημασία και οι τύποι των κοινωνικών σχέσεων στην προσχολική ηλικία	15
2.3. Οι ομάδες των ομήλικων	17
2.4. Η αποδοχή από την ομάδα των ομήλικων	19
2.5. Κοινωνιομετρική αξιολόγηση	21
2.6. Χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αποδοχή από τους συνομήλικους	23
3.ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΧΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	27
B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	31
4. Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	31
4.1. Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικές υποθέσεις	31
4.2. Μεθοδολογία της έρευνας	32
4.3. Ερευνητικός πληθυσμός	33
4.4. Μέσα συλλογής δεδομένων	33
4.4.1. Ερευνητικά εργαλεία ποσοτικής μεθόδου	34

4.4.1.1.	Ερωτηματολόγιο	34
4.4.1.2.	Κοινωνιομετρική μέτρηση της αποδοχής	35
4.4.2.	Ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής μεθόδου	35
4.4.2.1.	Συμμετοχική παρατήρηση και ερευνητικό ημερολόγιο	35
4.4.2.2.	Φωτογραφίες-Ηχογράφηση	36
4.5.	Σχεδιασμός παρεμβάσεων	36
4.6.	Παρεμβάσεις.....	39
Γ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....		55
5. Ευρήματα ποσοτικής ανάλυσης		55
5.1. Ευρήματα ερωτηματολογίου		55
5.1.1. Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας		55
5.1.2. Περιγραφή δείγματος.....		56
5.1.3 Σύγκριση μέσων όρων πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....		56
5.1.4. Έλεγχος κανονικότητας.....		58
5.1.5. Στατιστικοί έλεγχοι ισότητας των δυο ομάδων		59
5.1.6. Στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων για την πειραματική ομάδα		60
5.1.7. Στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων για την ομάδα ελέγχου		61
5.2. Ευρήματα από την κοινωνιομετρική συνέντευξη		63
5.3. Συνολική παρουσίαση αποτελεσμάτων πειραματικής και ομάδας ελέγχου από τα ερωτηματολόγια και την κοινωνιομετρική συνέντευξη.....		65
6.Ευρήματα ποιοτικής ανάλυσης και συζήτηση		68
6.1. Γνωριμία και εξωτερίκευση του εαυτού μου		69
6.1.1. Αυτοεκτίμηση.....		69
6.1.2. Αποκάλυψη του εαυτού στην ομάδα.....		71
6.2. Χαρακτηριστικά και δεξιότητες αποδοχής		73
6.2.1. Συνειδητοποίηση/έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων		73
6.2.2. Καλλιέργεια θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και Ενσυναίσθηση		75
6.3. Βελτίωση σχέσεων στην ομάδα.....		78

6.3.1. Έννοια της ομάδας.....	78
6.3.2. Συμμετοχή στο παιχνίδι των πιο απόμακρων μαθητών και η ιεραρχία των σχέσεων ...	80
6.4. Εμφύχωση και κουκλοθέατρο	81
Δ. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	83
7.Συμπεράσματα.....	83
7.1. Συζήτηση – Σχετικές έρευνες.....	85
7.2. Περιορισμοί έρευνας.....	86
7.3. Προτάσεις για το μέλλον	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	89
A. Ελληνόγλωσση.....	89
B. Ξενόγλωσση.....	93
Παράρτημα 1. : Εικονογραφημένο ερωτηματολόγιο για τα παιδιά	99
Παράρτημα 2. : Ερωτηματολόγιο νηπιαγωγού	105
Παράρτημα 3.: Κοινωνιομετρική συνέντευξη	106
Παράρτημα 4.: Ημερολόγιο Παρατήρησης	107

Λίστα πινάκων

Πίνακας 1. Έλεγχος Cronbachs's Alpha αξιολόγηση αποδοχής από το παιδί.....	55
Πίνακας 2. Έλεγχος Cronbachs's Alpha αξιολόγηση αποδοχής από τη δασκάλα	55
Πίνακας 3. Περιγραφή δείγματος.....	56
Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις	57
Πίνακας 5. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk	58
Πίνακας 6. Έλεγχος σύγκρισης της αποδοχής από τους συνομήλικους από το παιδί.....	59
Πίνακας 7. Έλεγχος σύγκρισης της αποδοχής από τους συνομήλικους από τη δασκάλα.....	60
Πίνακας 8. Αξιολόγηση από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας πριν και μετά.....	61
Πίνακας 9. Αξιολόγηση από τη δασκάλα της πειραματικής ομάδας πριν και μετά	61
Πίνακας 10. Αξιολόγηση από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	62
Πίνακας 11. Αξιολόγηση από τη δασκάλα της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις	62
Πίνακας 12. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κοινωνιομετρικής συνέντευξης	63
Πίνακας 13. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk	63

Πίνακας 14. Στατιστικός έλεγχος ισότητας από την κοινωνιομετρική συνέντευξη	64
Πίνακας 15. Κοινωνιομετρική συνέντευξη της πειραματικής ομάδας πριν και μετά.....	65
Πίνακας 16. Κοινωνιομετρική συνέντευξη της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση	65

Λίστα εικόνων

<i>Εικόνα 1. Περιγραφή δείγματος.....</i>	<i>56</i>
<i>Εικόνα 2. Γράφημα απεικόνισης αποτελεσμάτων ως προς την αξιολόγηση αποδοχής από το ερωτηματολόγιο των παιδιών.....</i>	<i>66</i>
<i>Εικόνα 3. Γράφημα απεικόνισης αποτελεσμάτων ως προς την αξιολόγηση αποδοχής από το ερωτηματολόγιο της δασκάλας.....</i>	<i>66</i>
<i>Εικόνα 4. Γράφημα απεικόνισης των απαντήσεων της κοινωνιομετρικής συνέντευξης.....</i>	<i>67</i>
<i>Εικόνα 5. Συνολικό γράφημα απεικόνισης αποτελεσμάτων.....</i>	<i>67</i>

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση έχει αποδείξει τη σημασία του στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς χάρη στην παιδοκεντρική του προσέγγιση, βοηθάει τα παιδιά, να γνωρίσουν βαθύτερα τον εαυτό τους και να οδηγηθούν στην αποδοχή και εξωτερίκευσή του. Ενώ αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, δημιουργούν ουσιαστικές σχέσεις, με βάση τη συνεργασία και τον διάλογο. Το κουκλοθέατρο αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή επικοινωνίας, ένα μέσο κοινωνικοποίησης και καλλιέργειας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ακόμα και για τα πιο κλειστά παιδιά. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορεί να συμβάλλει στην αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των συνομήλικων στην προσχολική ηλικία.

Στη συγκεκριμένη εργασία διερευνάται αν και πόσο το κουκλοθέατρο δύναται να επιδράσει στην ενίσχυση της αποδοχής από τους συνομήλικους. Στηρίζεται, κυρίως, στην ίδια την τέχνη του κουκλοθέατρου ως καλλιτεχνική εκπαίδευση και όχι ως εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια του νηπιαγωγού. Η παρούσα μελέτη πρόκειται για μια πειραματική έρευνα που διερευνά, κατά πόσο 12 παρεμβάσεις κουκλοθέατρου θα ενισχύσουν την αποδοχή από τους συνομήλικους σε μαθητές προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνα συμμετείχε στις παρεμβάσεις, η πειραματική ομάδα, που αποτελούταν από 15 παιδιά και ορίστηκε και μια ομάδα ελέγχου, 15 παιδιών, ώστε να πραγματοποιηθεί σύγκριση των αποτελεσμάτων. Οι δύο ομάδες ανήκαν σε δυο διαφορετικά ιδιωτικά νηπιαγωγεία της Αθήνας. Στην έρευνα υλοποιείται οιονεί πειραματικό σχέδιο και έγινε χρήση της μικτή μεθόδου συλλογής, ενώ πραγματοποιήθηκε έλεγχος στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου, πριν και μετά την υλοποίηση των παρεμβάσεων. Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με το λογισμικό πρόγραμμα SPSS 25 και ορίστηκε επίπεδο σημαντικότητας το $\alpha=0,05$.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα, ποιοτικά και ποσοτικά απέδειξαν, ότι το κουκλοθέατρο συνέβαλε στην ενίσχυση της αποδοχής από τους συνομήλικους σε μαθητές νηπιαγωγείου. Παράλληλα, σημειώθηκαν θετικές αλλαγές στην καλλιέργεια θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της εξωτερίκευσης του εαυτού τους, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στην καλλιέργεια της έννοιας της ομάδας και στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, ενώ καλλιεργήθηκε η συνεργασία, ο διάλογος, το μοίρασμα, η βοήθεια, ο σεβασμός και η αποδοχή.

Λέξεις κλειδιά: κουκλοθέατρο, κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση, αποδοχή από τους συνομήλικους, προσχολική ηλικία, κοινωνικές σχέσεις, ομάδα.

ABSTRACT

Puppet theatre in education has proven its value in the all-around development of the child. Thanks to its child-centred approach, it helps children to get to know themselves deeply and leads to their acceptance and externalisation. While interacting with their peers, they build meaningful relationships based on cooperation and dialogue. Puppetry is a special form of communication, a means of socialization and cultivation of social interaction even for the most introverted children. In this way, it can contribute to the children's acceptance by their peer group in pre-school.

This thesis investigates whether puppetry can have an impact on enhancing peer acceptance. It is mainly based on the art of puppetry solely as an art, rather than as an educational tool in the hands of the kindergarten teacher. The present study consists of experimental research which investigates whether 12 puppetry interventions will enhance peer acceptance in preschool students. Furthermore, the experimental group consisted of 15 children who participated in the interventions and a control group. Apart from that 15 children were designated to compare the results. The two groups belonged to two different private kindergartens in Athens. A quasi-experimental design and mixed-method were applied in the study, and a pre- and post- intervention control were carried out in both the experimental and control groups. The quantitative data were analysed using the SPSS 25 software package and a significance level of $\alpha=0.05$ was set.

The results of the study qualitatively and quantitatively proved that puppetry contributed to enhancing peer acceptance in kindergarten students. In addition, there were positive changes in cultivating positive social behaviours, enhancing self-esteem and self-externalization, cultivating empathy, cultivating the concept of group and relationships among children, and fostering cooperation, dialogue, sharing, helping, respect and acceptance.

Keywords: puppetry, puppetry in education, peer acceptance, preschool, social relations, group.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα απορρέει από την προσωπική ανάγκη της ερευνήτριας να εξετάσει τη δύναμη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση. Ο διττός της ρόλος, νηπιαγωγός και κουκλοπαίχτρια, την έχει οδηγήσει στην εμπειρική διαπίστωση των απεριόριστων δυνατοτήτων του κουκλοθέατρου, ως εκ τούτου και στην εκπαιδευτική πράξη, αποτελώντας ένα εξαιρετικό μέσο μάθησης. Την παντοδυναμία της κούκλας και όλα αυτά που σου προσφέρει το κουκλοθέατρο, έχει την τύχη η ερευνήτρια να τα γνωρίσει, ούσα εν δυνάμει κουκλοπαίχτρια, με αποτέλεσμα να της προσφέρει νέα πεδία νοηματικών αναζητήσεων και κατανόησης του κόσμου και παρέχοντάς της μια ολιστική και ζώσα εμπειρία (Μουρίκη, 2021). Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει τη σημασία του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση, την ολόπλευρη σωματική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο (Παρούση, 2009).

Ο κόσμος των παιδιών και των ομήλικων που αλληλεπιδρούν, έχει ερευνηθεί για παραπάνω από τρεις δεκαετίες, από διαφορετικούς κλάδους, με κυρίαρχο της ψυχολογίας. Τα ερευνητικά αποτελέσματα συγκροτούν σημαντικές γνώσεις στη συνειδητοποίηση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών (Μπεαζίδου, & Μπότσογλου, 2016). Το παιδί στην προσχολική ηλικία επιχειρεί για πρώτη φορά να προσδιοριστεί κοινωνικά, έξω από το ασφαλές οικογενειακό πλαίσιο και αποζητώντας την αποδοχή και ένταξη στην ομάδα των ομήλικων. Η αποδοχή ενός παιδιού από την ομάδα, μπορεί να συμβάλλει στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς και στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998), ενώ η απόρριψη μπορεί να αποτελέσει δείκτη της μη ανεπτυγμένης κοινωνικής ικανότητας, καθώς και να οδηγήσει σε αποτυχία στα σχολικά μαθήματα και ψυχολογικά προβλήματα (Μπίκος, 2008).

Κατά τις υπάρχουσες μελέτες διαφαίνεται ότι οι ομήλικοι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ζωής των παιδιών, καθώς επιδρούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους στην ανάπτυξή τους (McElwain, & Volling, 2005). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ενδιαφέρονται να δημιουργήσουν σχέσεις με τους ομήλικους τους και οι σχέσεις που δημιουργούν έχουν επιπτώσεις στην υγιή γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Howes, 2000). Το Νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη μορφή κοινωνικοποίησης και ως επακόλουθο, τα παιδιά μπορούν ακόμα να αλλάξουν και να διαμορφώσουν νέες αντιλήψεις, καθώς και να ανακαλύψουν τη θέση τους, στην κοινωνία. Η σχολική τάξη αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας μας, ως εκ τούτου χαρακτηρίζεται και αυτή από ανομοιογένεια (Νικολούδη, 2013). Τα παιδιά, όπως και γενικότερα οι άνθρωποι αποζητούν την ένταξη στην ομάδα και

αντίστοιχα στην κοινωνία, αφού μέσα από την ομάδα μπορούν να καλλιεργήσουν την αυτοέκφρασή τους και την ταυτότητά τους.

Το σχολείο οφείλει να παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες για καλλιέργεια της κοινωνικοσυναισθηματικής τους ανάπτυξη. Μέσα από έρευνες, έχει διαπιστωθεί ότι, πέρα από πολλούς παράγοντες που επιδρούν στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων με τους συνομήλικους, υπάρχουν κάποιες κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές που συνδέονται εντόνως με την αποδοχή ή όχι από τους ομήλικους. Τέτοιες είναι η καλλιέργεια θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, οι δεξιότητες φιλίας, οι κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με την επικοινωνία, η ικανότητα για ενσυναίσθηση και κοινωνική προσαρμογή, καθώς και η κοινωνική νοημοσύνη (Μπεαζίδου, 2014). Κατανοώντας τη σημασία της αποδοχής στα παιδιά, συμπεραίνουμε ότι η προσπάθεια ενίσχυσης και καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων και συμπεριφορών είναι καθοριστική για την ανάπτυξη του ατόμου από την προσχολική ηλικία.

Το κουκλοθέατρο στο νηπιαγωγείο μπορεί να υπηρετήσει αποτελεσματικά τον σκοπό αυτό. Η παιδαγωγική αξία του κουκλοθέατρου και η χρήση του στην εκπαίδευση είναι πλέον ευρέως γνωστή και βασίζεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στη δημιουργική, βιωματική και συνεργατική μάθηση (Κοντογιάννη, Παπαϊωάννου & Παπαρούση, 2019:11). Ως εργαλείο έκφρασης και χάρη στον βιωματικό του χαρακτήρα τα παιδιά μέσα από το κουκλοθέατρο γνωρίζουν και κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους με αποτέλεσμα την αποδοχή του. Παράλληλα, αλληλεπιδρούν με τους συνομήλικούς τους, δημιουργώντας ουσιαστικές σχέσεις, καθώς μοιράζονται συναισθήματα και γνώσεις. Αποτέλεσμα έχει τη δημιουργία ενός τόπου συνύπαρξης και ομαδικής έκφρασης, με βάση τον διάλογο και τη συνεργασία (Άλκηστις, 2008:37).

Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται να διερευνηθεί η σχέση του κουκλοθέατρου στην αποδοχή από τους συνομήλικους στην προσχολική ηλικία. Το κουκλοθέατρο δεν λειτουργεί ως εργαλείο μάθησης στα χέρια του εκπαιδευτικού, αλλά ερευνά κατά πόσο η ίδια η τέχνη του κουκλοθέατρου θα μπορούσε να ενισχύσει την αποδοχή. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δυο διαφορετικά ιδιωτικά νηπιαγωγεία της Αθήνας. Από τη μια πλευρά, η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε 12 εργαστήρια κουκλοθέατρου, από την άλλη, το δεύτερο σχολείο αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, με σκοπό τη σύγκριση των δεδομένων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση διαφόρων εργαλείων (ποσοτικά και ποιοτικά) και πηγών και η ποσοτική ανάλυση υλοποιήθηκε από το στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης SPSS.

Η εργασία διαιρείται σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο κομμάτι αναλύει το θεωρητικό πλαίσιο, τις βασικές έννοιες μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση. Το δεύτερο μέρος

αναλύει τη μεθοδολογία της έρευνας. Στο τρίτο μέρος αναπτύσσονται και καταγράφονται τα αποτελέσματα και τα ευρήματα της έρευνας. Στο τέταρτο μέρος καταλήγουμε σε συμπεράσματα, ενώ παρατίθενται και ορισμένες μελλοντικές προτάσεις για έρευνα. Κλείνοντας, παρατίθεται η βιβλιογραφία, και τέλος το παράρτημα, που εμπεριέχει τα ποσοτικά εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν και το ημερολόγιο του ερευνητή.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ

1.1. Λίγα λόγια για το κουκλοθέατρο

Το κουκλοθέατρο, καθώς και οι υπόλοιπες παραστατικές τέχνες γεννήθηκε στις απαρχές της ανθρώπινης ιστορίας, από την ανάγκη των ανθρώπων να καταλάβουν αυτό που τους προκαλούσε δέος και τρόμο και ήταν πέρα από τις ανθρώπινες δυνάμεις και εξουσίες. Ως εκ τούτου, συνδέθηκε με το θείο και τον άγνωστο υπερφυσικό κόσμο, καθώς χρησιμοποιήθηκε ως λατρευτικό αντικείμενο και αποτέλεσε τον διαμεσολαβητή με το άγνωστο, τη φύση και ό,τι τρομάζει τον άνθρωπο (Παρούση, 2012:25). Οι άνθρωποι έδωσαν στα αντικείμενα ψυχή, λόγω της ανάγκης τους να επικοινωνήσουν με το υπερφυσικό. Κατά τον Μαρκόπουλο (2013), σε οποιοδήποτε άψυχο αντικείμενο εμφυσούμε ζωή, γίνεται κούκλα. Ως εκ τούτου, τα άψυχα αυτά αντικείμενα αποτέλεσαν τις πρώτες κούκλες (Μαρκόπουλος, 2013:6). Με την πάροδο του χρόνου, η κούκλα εκτός από τη λατρευτική και τελετουργική της αξία, παρουσιάζει και καλλιτεχνική αξία. Σημαντικό ρόλο αποτέλεσε η ωρίμανση του ατόμου ως προς μια ατομική προσπάθεια εξερεύνησης της πραγματικότητας και της απομάκρυνσης από τα σύμβολα (Παρούση, 2012:25· Μαρκόπουλος, 2013:9).

Τα χρόνια που ακολούθησαν είδαν την τέχνη του κουκλοθέατρου και της κούκλας, να αναζητά την ταυτότητά της, μέσα από μια διαδρομή που εναλλάσσονταν ο σεβασμός και η υποτίμηση της τέχνης. Μέσα από χρόνια αναζήτησης οδηγούμαστε σε κάποιες βασικές παραδοχές για το κουκλοθέατρο. Το βασικό στοιχείο του κουκλοθέατρου είναι η εμπύχωση. Επίσης, η κούκλα μάς δείχνει τη ζωή της και ο κουκλοπαίχτης καταργεί την ταυτότητά του. Το κουκλοθέατρο συγκροτείται από τη συνένωση πολλών τεχνών, με στόχο την αισθητική της αναπαράστασης, ενώ παράλληλα διέπεται από την ουσιαστική έλλειψη, του ηθοποιού-χειριστή. Ο ηθοποιός παίρνει τον ρόλο του χειριστή και της κούκλας μαζί. Σε μια προσπάθεια ορισμού του κουκλοθέατρου, με σκοπό την περιγραφή και οριοθέτησή του, θα αρχίζαμε με την ανάλυση της ίδιας της λέξης στα συνθετικά της: Κούκλα και θέατρο ή αλλιώς θέατρο με κούκλες (Παρούση, 2012: 26-27).

1.2. Η Παντοδυναμία της κούκλας

Η κούκλα αποτελεί κάθε άψυχο αντικείμενο εμπυχωθεί, δηλαδή πάρει ζωή. Ως εκ τούτου, αποτελεί την τέχνη της Υλο-ποίησης, την τέχνη της ζωής (Μαρκόπουλος, 2011). Τη στιγμή που ο κουκλοπαίκτης κρατά τα νήματα και ενώ φαίνεται σαν να αποτελεί διάυλο επικοινωνίας με το κοινό, η κούκλα παίρνει ζωή και ξεκινάει κατά τον Fournel (2009) «μια

ζωή μυστική-τη δική της ζωή» (Παρούση, 2012:28). Κάθε φορά όμως που ο κουκλοπαίχτης αφήνει τα νήματα, η κούκλα πεθαίνει και εκεί κρύβεται και η παντοδυναμία της αφού έχει ο άνθρωπος τη δύναμη να τη σκοτώσει, αλλά όσο είναι ζωντανή, εκείνη κινεί τα νήματα. Αποτελεί την τέχνη της γελοιοποίησης του θανάτου, αφού είναι το μόνο ον που ξεγέλασε τον θάνατο, πεθαίνει και ανασταίνεται συνεχώς, δίνοντας στο κουκλοθέατρο μια ποιοτική διάσταση στη ζωή (Μαρκόπουλος, 2011). Η σχέση του κουκλοπαίχτη με την κούκλα, θυμίζει κατά τον Jurkowski (1988), τη σχέση του δημιουργού με το δημιούργημά του, δίνοντας παράλληλα την απόλυτη ελευθερία αυτοέκφρασης (Παρούση, 2012: 28).

Ο θεατής βιώνοντας έστω και με αυτόν τον τρόπο τη μέγιστη ελευθερία του δημιουργήματος, μαγεύεται. Καθώς οι ρόλοι αλλάζουν, ο δημιουργός-κουκλοπαίχτης παρόλο που κινεί τα νήματα, δεν έχει τον απόλυτο έλεγχο. Αντιθέτως υπηρετεί την κούκλα-δημιούργημα που λέει την αλήθεια της (Παρούση, 2012: 28). Η κούκλα πάνω στη σκηνή σου δείχνει απλόχερα ένα μέρος της «ψυχής» της, εκείνη την ώρα ζει, δεν παίζει κάποιο ρόλο (Μαρκόπουλος, 2004:42). Η παντοδυναμία της κούκλας έγκειται ακόμα στο γεγονός ότι μπορεί να κάνει ό,τι επιθυμεί και όλα είναι εφικτά για αυτήν. Η κούκλα δεν διέπεται από κανέναν νόμο της φύσης μπορεί να εκτοξευτεί, να πετάξει, να κάνει ό,τι ελεύθερα ονειρεύεται, αφού ζει μέσα στην ψευδαίσθηση (Μαρκόπουλος, 2004:42). Ο κουκλοπαίχτης δημιουργεί μια κοσμογονία και η κούκλα ζει μέσα σε αυτήν (Μαρκόπουλος, 2004:42). Ο κόσμος που δημιουργεί μπορεί να είναι σχεδιασμένος, στημένος και σκηνοθετημένος, όμως είναι και τόσο αληθινός. Είναι η δικιά της ζωή και με τη δυναμικότητά της δημιουργεί τη δική της πραγματικότητα (Αλκηστις, 1992: 35). Ο Στάθης Μαρκόπουλος δηλώνει ότι: *«εμπύχωση είναι να στήνεις ένα σύμπαν και να αφήνεις τα πλάσματα να ζήσουν και να δράσουν μέσα σε αυτό, παρέχοντάς τους την ενέργεια που χρειάζονται, την «ψυχή», κι εσένα - έναν ανύπαρκτο που τα παρακολουθεί- να μην σου έχει μείνει ανάσα για να παρέμβεις στη ζωή τους.»* (Μαρκόπουλος, 2004: 43).

1.3. Παιδαγωγική αξία του Κουκλοθέατρου

Το κουκλοθέατρο μέσα από τον παιδοκεντρικό του χαρακτήρα οδηγεί στην ολόπλευρη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών (Λενακάκης & Λουλά,2014:1069 · Μαγουλιώτης & Αλεξανδρίδου, 2012: 137). Όπως προαναφέρουμε, το κουκλοθέατρο αφορά οποιοδήποτε αντικείμενο στο οποίο εμψυσούμε ζωή, ως εκ τούτου η παιδαγωγική του αξία αφορά όποιο αντικείμενο εμψυχώνουν με τη φαντασία τους τα παιδιά και όχι απλά την κούκλα-αντικείμενο. Η σχέση κούκλας-παιδιού έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να καλλιεργούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, χτίζοντας μαγικούς κόσμους με τις κούκλες και τα

αντικείμενα που εμπυχώνουν (Λενακάκης, & Λουλά, 2014:1069). Μέσα από το κουκλοθέατρο, το παιδί έρχεται σε επαφή με την ένωση τριών διαφορετικών κόσμων, τον φανταστικό, τον συμβολικό και τον πραγματικό. Κατά την Κοντογιάννη, ο κόσμος που δημιουργείται είναι συνυφασμένος με την αναζήτηση της αλήθειας, αφού με συμβολικό τρόπο παρουσιάζει τις αλήθειες της ζωής επομένως και την αλήθεια της κοινωνίας (Αλκηστις, 1992: 111).

Το κουκλοθέατρο ξεφεύγει από τις καθαρές εννοιακές σχέσεις, αλλά σε οδηγεί σε έναν συμβολικό κόσμο με *ενσαρκωμένα νοήματα*, δίνει μια φαινομενολογική προσέγγιση στην τέχνη, που αποτελεί μια αισθητική εμπειρία. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση, τα έργα δεν επιδιώκουν να μιμηθούν ή να ανασχηματίσουν τον κόσμο, αλλά να πουν κάτι για αυτόν (Μερλώ-Ποντύ, 1991:42-43). Βασικός υποστηρικτής της εκφραστικότητας της τέχνης είναι ο Μερλώ-Ποντύ, συσχετίζοντάς την με τη λαλιά στη δημιουργική διάστασή της, έχοντας υποστηρίξει ότι η γλώσσα έχει δύο χρήσεις, την ομιλούμενη (εμπειρική χρήση της γλώσσας) και δεύτερη τη δημιουργική χρήση (Μερλώ-Ποντύ, 1991:42-43). Ο Μερλώ δίνει μια άλλη διάσταση στην τέχνη, αυτή του ανεξάντλητου που επιτρέπει να δούμε το κάθε τι, όπως πραγματικά είναι, με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά, αφού δεν αντιγράφουμε, αλλά δημιουργούμε ένα καινούριο "είναι". Επομένως, η αισθητική εμπειρία και η επαφή με τις τέχνες θα πρέπει να έχει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέροντάς μας νέους τρόπους κατανόησης και νέα πεδία ερμηνειών και νοηματικών αναζητήσεων (Μουρίκη, 2021).

Η αισθητική αγωγή αποτελεί τον χώρο για να μυηθούμε σε αυτόν τον τρόπο σκέψης, που σχετίζεται με τη δημιουργία νέων συνδέσεων, διέγερση της φαντασίας και στοχασμό (Μουρίκη, 2021). Η αισθητική αγωγή μπορεί να απελευθερώσει τα παιδιά και να αλλάξει τις ζωές τους, ξεφεύγοντας από τα αισθήματα αδυναμίας σε εμμονικά προσκολλημένα και προσανατολισμένα πρότυπα και προγράμματα σπουδών. Το κουκλοθέατρο, όπως προείπαμε δεν στηρίζεται στους νόμους της φύσης, αλλά όλα είναι εφικτά, δίνοντας στον θεατή να δει κάτι ασυνήθιστο, αλλά δυνατό, ακόμα και αν αποτελεί ουτοπική δυνατότητα. Αποτελεί μια διάνοιξη προς απρόβλεπτες προοπτικές νοήματος, αναζητήσεων και συσχετίσεων που δημιουργούνται από τη φαντασιακή προβολή. Το κουκλοθέατρο, λοιπόν, φτιάχνοντας κόσμους, παρέχει μια ζώσα και ολιστική εμπειρία που τα πράγματα μπορούν και είναι αλλιώς, ενεργοποιώντας τη φαντασία των παιδιών (Μουρίκη, 2021), το οποίο, δεν φανερώνει ότι η αισθητική αγωγή μας απομακρύνει από την ορθολογική μας σκέψη, αλλά στοχεύει στην ανακάλυψη μέσω της συμμετοχής αισθήσεων, συναισθήματος και νόησης, προς την κατάκτηση του ανοίγματος στον «*πλούτο και την ελευθερία των νοημάτων*» (Dewey, 1994).

Επιπρόσθετα, το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα είδος τέχνης, άρρηκτα συνδεδεμένο με την ψυχαγωγία και το παιχνίδι. Ως εκ τούτου, η παιδαγωγική του αξία συνδέεται με την παιδαγωγική διάσταση του παιχνιδιού, που έχει αποδειχθεί από ψυχολόγους, ερευνητές και παιδαγωγούς. Η Παρούση αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η κούκλα σαν παιχνίδι και το παιχνίδι σαν λειτουργία σχετίζεται με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού» (Παρούση, 2009:16). Ο Winnicott (2000), δηλώνει ότι το παιχνίδι «*κάνει την πραγματικότητα ένα ουσιαστικό κεφάλαιο της ύπαρξης*», καθώς τα παιδιά εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους και ανακαλύπτουν τον ίδιο τους τον εαυτό (Λενακάκης, & Λουλά, 2014:1070). Ακόμα, το παιχνίδι οδηγεί τα παιδιά σε αλληλεπίδραση, βαθύτερη και ουσιαστική συνεργασία, με αποτέλεσμα να μαθαίνει ο ένας τον άλλο ουσιαστικά και να γίνονται μια ομάδα με βασικό γνώρισμα την αγάπη (Άλκηστις, 2008: 104). Αδιαμφισβήτητα, η κούκλα και η τέχνη του κουκλοθέατρου είναι ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία στα χέρια του παιδαγωγού. Με τη σωστή χρήση από τον παιδαγωγό, μπορεί να αποτελέσει σύμβολο και βάση για ουσιαστική επικοινωνία με το παιδί, αλλά και του παιδιού με τον ψυχικό του κόσμο (Άλκηστις, 2008: 149-158).

Κατά τον Smith (2012), το κουκλοθέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά πλαίσια και να πάρει πολλές και διαφορετικές μορφές, ενώ είναι επηρεασμένο στις ιδέες και αντιλήψεις του Freire και του Boal. Σύμφωνα με τον Freire (2006) και τις αντιλήψεις του για τη μετασχηματιστική παιδαγωγική, η εκπαίδευση αποτελεί ένα καλλιτεχνικό γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα έναν συνεχόμενο μετασχηματισμό ως προς την εξέλιξη και διαμόρφωση του μαθητή. Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλλει σε αυτόν τον δρόμο και να προωθήσει τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, την κριτική ικανότητα και συνεργατική διερεύνηση, τη χαρά, την προσωπική ενδυνάμωση και την ελεύθερη έκφραση προς ένα δημοκρατικό πλαίσιο. Αυτό αποσκοπεί στον μετασχηματισμό του μαθητή, ως εκ τούτου στον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Άλκηστις, 2008: 149-158). Κατά τον Μαρκόπουλου, ουσιαστικής σημασίας είναι η θεραπευτική πλευρά της κούκλας, καθώς λειτουργεί καταπραϋντικά στα παιδιά (Μαρκόπουλος, 2004: 42).

Ο Gianni Rodari (1985) αναφέρει: «*τα παιδιά έλεγαν, ότι δεν θα τολμούσαν ποτέ να πουν στον αληθινό τους δάσκαλο*» (Rodari, 1985:138). Αυτό συμβαίνει γιατί η κούκλα αποτελεί ένα σύμβολο που λειτουργεί ως μεταφορά, αντικατοπτρίζοντας μέσα από αυτήν τους φόβους τους, ενώ παράλληλα προστατεύουν τον εαυτό τους από την έκθεση. Το παιδί λόγω της εμπιστοσύνης και της ταύτισης που νιώθει με την κούκλα, εκφράζει μέσα από αυτήν τα συναισθήματά του και μέσα από το παιχνίδι μαζί της, αναδεικνύει τον αληθινό του εαυτό (Βίτσου, 2012:122). Τέλος, έχει εντοπιστεί ότι τα παιδιά ακούνε με προσοχή την

κούκλα και οδηγούνται σε κριτική σκέψη με βάση τα λεγόμενά της. Αυτό συμβαίνει λόγω της σχέσης εμπιστοσύνης που δημιουργούν τα παιδιά με την κούκλα, συμπεραίνοντας ότι θα μπορούσε να αποτελέσει εργαλείο ως προς την καλλιέργεια πανανθρώπινων ζητημάτων (Μαγουλιώτης, & Αλεξανδρίδου, 2012: 142).

Το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο και τέχνη, έχει χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη στόχων με διάφορους τρόπους στο σχολικό περιβάλλον και η παιδαγωγική και καλλιτεχνική του αξία είναι ευρέως αναγνωρισμένη. Πολλές και σύγχρονες έρευνες εστιάζουν στη χρήση της κούκλας ως παιδαγωγικό εργαλείο και στη συμβολή της στην ανάπτυξη του παιδιού. Κάποια θετικά χαρακτηριστικά, τα οποία συγκλίνουν σε μελέτες (Ahlcrona, 2012· Brèdikytè, 2002· Korošec, 2012, 2013) που αφορούν τη χρήση κουκλοθέατρου, είναι η βελτίωση της ομιλίας, η καλλιέργεια της επικοινωνίας, η διέγερση των συναισθημάτων, η σκέψη, η αφομοίωση νέας γνώσης και η βελτίωση της αλληλεπίδρασης των παιδιών και του εκπαιδευτικού (Παπαδοπούλου, Βίτσου, & Γκανά, 2022). Σε πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στη Φινλανδία σε τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης (Hakkarainen, 2004), στόχος ήταν η συναισθηματική ενδυνάμωση και η ενίσχυση της μάθησης, με τη χρήση του κουκλοθέατρου στη δραματοποίηση ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν αύξηση των συμμετοχών σε οργανωμένες δραστηριότητες καθώς και ενίσχυση της δημιουργικότητας και καλλιέργειας της αυτονομίας των νηπίων (Βίτσου, 2016:44).

Στα ελληνικά δεδομένα, έρευνα των Λενακάκη και Λουλά (2015), που αφορούσε τη συμβολή του κουκλοθέατρου στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας σε μαθητές δημοτικού, απέδειξε ότι η χρήση της κούκλας στη γλωσσική διδασκαλία, οδήγησε στην ενίσχυση και καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και στην ανάπτυξη ποικίλων τρόπων έκφρασης, επικοινωνίας με νόημα και δημιουργίας. Σύμφωνα με έρευνα της Βίτσου (2016), σε μαθητές προσχολικής ηλικίας στη Στοκχόλμη σε τμήμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, διερευνήθηκε το κουκλοθέατρο ως επικοινωνιακό και διαπολιτισμικό εργαλείο μάθησης και κατά πόσο επιδρά στην ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων φανερώνει ότι το κουκλοθέατρο εμπλούτισε το λεξιλόγιο των μαθητών, ενίσχυσε τις αφηγηματικές τους ικανότητες, καλλιέργησε την ενσυναίσθηση καθώς και τη διαπολιτισμικότητα των μαθητών. Τέλος, υπήρξε βελτίωση των μαθητών, όσον αφορά την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Όπως προκύπτει από ένα μικρό δείγμα ερευνών που αφορά τη χρήση του κουκλοθέατρου στην εκπαιδευτική πράξη, διαφαίνεται η σημαντικότητά του και τα πολύπλευρα οφέλη του για το άτομο.

1.4. Κουκλοθέατρο στο Νηπιαγωγείο

Τόσο το κουκλοθέατρο όσο και οι τέχνες στην εκπαίδευση έχουν πλέον αποδείξει την αξία που έχουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, μέσα από μια παιδοκεντρική προσέγγιση. Μέσω του κουκλοθέατρου, τα παιδιά από μικρή ηλικία εκφράζουν τις ανησυχίες τους και τον συναισθηματικό τους κόσμο, καθώς έρχονται σε επαφή με την κούκλα και την τέχνη του κουκλοθέατρου. Ως εκ τούτου, η νηπιαγωγός μπορεί να γνωρίσει καλύτερα και εις βάθος τα παιδιά, τον εσωτερικό τους κόσμο, καθώς και να ακούσει τις ανησυχίες τους και τα προβλήματά τους με διάλογο την κούκλα (Μαγουλιώτης, & Αλεξανδρίδου, 2012: 137). Το κουκλοθέατρο έχει χρησιμοποιηθεί με πολλές μορφές στο σχολικό περιβάλλον, για την επίτευξη διαφορετικών στόχων, μεταξύ αυτών και στόχους που εντάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα (Hamre, 2012).

Μια πρώτη μορφή είναι ως παιδαγωγικό εργαλείο, παίρνοντας τη θέση του δασκάλου ή βοηθού στην εκπαιδευτική πράξη, ως βασική αρχή διδασκαλίας. Άλλη εφαρμογή είναι το κατασκευαστικό, η κατασκευή σκηνικών ή κούκλας οδηγεί τα παιδιά σε εξερεύνηση υλικών και τεχνικών, ενώ παράλληλα καλλιεργούν τη φαντασία, τη λεπτή κινητικότητα και τον συντονισμό. Παράλληλα τα παιδιά μέσω της κίνησης της κούκλας αναπτύσσουν κιναισθητικές και κινητικές δεξιότητες, εκτονώνονται και προβάλλουν τον εαυτό τους καθώς και τις ανάγκες τους (Λενακάκης, & Λουλά, 2014:1071). Η μορφή αυτή της εμφύσησης ζωής στην κούκλα αποτελεί την εμπύχωση, κατά την οποία τα παιδιά αναπτύσσουν την παρατήρηση τόσο της κίνησης και του σώματός τους, όσο και της ανάσας τους (Αλκηστις, 1992:112). Επιπλέον, σημαντική μορφή αποτελεί η δημιουργία παράστασης από τα ίδια τα παιδιά κατά την οποία τα παιδιά καλλιεργούν τη δημιουργικότητά τους και τη φαντασία τους, εκφράζονται, ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται η επικοινωνία διαμέσου των ατόμων που συμμετέχουν και καλλιεργείται η συνεργασία και η ομαδικότητα. Μέσα από τη συλλογική δουλειά, καλλιεργούν την αλληλεγγύη, τον σεβασμό και την αποδοχή (Λενακάκης, & Λουλά, 2014:1071).

Μια ακόμα μορφή είναι η παράσταση, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί από κουκλοπαίχτες ή την/τον παιδαγωγό και αποτελεί ερέθισμα για συζήτηση, κριτική σκέψη και προβληματισμό πάνω στα ζητήματα που αναπαριστά. Η παράσταση όπως και τα εργαστήρια κουκλοθέατρου μπορούν να έχουν πολύ διαφορετική μορφή, ανάλογα με το αν δημιουργήθηκαν από τον παιδαγωγό, με παιδαγωγικό ενδιαφέρον ή τον κουκλοπαίχτη με καλλιτεχνικό ενδιαφέρον (Λενακάκης, Παρούση, & Τσελφές, 2018).

1.5. Το κουκλοθέατρο στη σύγχρονη εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο: Από τη σκοπιά του κουκλοπαίχτη και του εκπαιδευτικού

Το κουκλοθέατρο και η κούκλα στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση ξεκινάει από πολύ παλιά και εντοπίζεται ακόμα και στην ίδρυση των πρώτων νηπιαγωγείων του σύγχρονου ελληνικού κράτους. Με το πέρασ των χρόνων, η χρήση του μεταβλήθηκε και μετασηματίστηκε, όπως αντίστοιχα και οι εκπαιδευτικές δομές. Όσον αφορά το κουκλοθέατρο στη σημερινή Προσχολική εκπαίδευση της Ελλάδας, βλέπουμε μια σχέση με έντονη πολυμορφία, αλλά συγχρόνως διαχρονική με αναδυόμενα σχήματα που διαμορφώνονται στη βάση των παιδαγωγικών αξιών. Η συγκεκριμένη σχέση δεν δημιουργήθηκε στην Ελλάδα, λόγω θεσμικών αποφάσεων και παιδαγωγικών προβληματισμών, αλλά δημιουργήθηκε και καθοδηγήθηκε από τους καλλιτέχνες μέσω των αλληλεπιδράσεων καλλιτεχνικών και κοινωνικών σχημάτων με την εκπαιδευτική πράξη (Λενακάκης, Παρούση, & Τσελφές, 2018).

Ως προς τις θεσμικές εκπαιδευτικές αποφάσεις, το παιδαγωγικό Ινστιτούτου εκπονεί το 2011 τα προγράμματα «Νέου Σχολείου», που προτείνουν για το νηπιαγωγείο δραστηριότητες όπως «την κούκλα της τάξης», «γωνιά με κούκλες». Παρόλα αυτά, στην πράξη, εντοπίστηκε μια αμηχανία στα προγράμματα και στη λειτουργία τους, που μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι συνέπεσε με τη δύσκολη περίοδο της κρίσης. Αντίθετα, ο καλλιτεχνικός χώρος του κουκλοθέατρου, παρόλες τις δύσκολες συνθήκες άκμασε, αναπτύχθηκε, ενώ παράλληλα πειραματίζεται και ερευνά. Η ανάγκη και προσπάθεια των κουκλοπαιχτών για μετάδοση της τέχνης του κουκλοθέατρου, παρά τις δυσκολίες επιβίωσής τους, έχει αντίκτυπο και επηρεάζει τον εκπαιδευτικό χώρο, στις επιλογές των παραστάσεων, αλλά και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Λενακάκης, & Παρούση, 2019). Ως εκ τούτου, βλέπουμε ότι οι απόψεις και των κουκλοπαιχτών είναι άκρως απαραίτητες και οδηγούν σε μια σφαιρική γνώση για την κατανόηση της τέχνης του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση.

Το κουκλοθέατρο αποτελεί μορφή θεατρικής τέχνης και όπως όλες οι μορφές τέχνης, συμβάλλει σε αυτό που σήμερα χαρακτηρίζουμε ως άτυπη εκπαίδευση. Παράλληλα, οι δομές της τυπικής εκπαίδευσης, στο σήμερα, δείχνουν να προσπαθούν να αλλάξουν ρόλο και από αυτόν της «κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής» να μετακινηθούν σε ένα πιο ανοιχτό και καινοτόμο ρόλο δημιουργού οραμάτων. Συνεπώς, εντοπίζουμε τις τέχνες να έχουν εισχωρήσει στην τυπική εκπαίδευση και να προσπαθούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στα μονοπάτια και οφέλη της άτυπης και καλλιτεχνικής επικοινωνίας. Παρατηρώντας τις διαφορετικές οπτικές και ερμηνείες από τους κουκλοπαίχτες και

εκπαιδευτικούς στο μονοπάτι αυτό, εντοπίζουμε τη συνάντηση μέσα από κατηγορίες τέχνης, την απόκλιση από κατηγορίες εκπαίδευσης, αλλά και την επιθυμία προς ένα σκηνικό ενοποίησης (Λενακάκης, Παρούση, & Τσελφές, 2021:426). Στην έρευνα του Λενακάκη και Παρούση (2019), τέθηκαν οι σχέσεις που προσανατολίζουν το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση του σήμερα και βρέθηκαν στο επίκεντρο οι κουκλοπαίχτες προσφέροντας 31 συνεντεύξεις που αναλύθηκαν βασισμένες στη θεμελιωμένη θεωρία των Glaser και Strauss (1967).

Όσον αφορά τον ακαδημαϊκό χώρο, εντοπίζουμε ότι η σχέση του παιδιού με το κουκλοθέατρο εστιάζει στο υποκείμενο «παιδί», με μια απρόσωπη προσέγγιση για το κουκλοθέατρο ως θέαμα ή εκπαιδευτική δραστηριότητα και ως επί το πλείστον απουσιάζει ο δημιουργός/κουκλοπαίχτης. Κάτι τέτοιο, ακόμα και αν θα μπορούσε να θεωρηθεί επαρκές για κάποια άλλη παραστατική τέχνη, όπως το θέατρο, λόγω των σχέσεων που διαμορφώνονται από την αγορά, για το κουκλοθέατρο είναι ανεπαρκές. Οι κουκλοπαίχτες φυσικά και επικοινωνούν μέσω της κούκλας με τους θεατές, αλλά αυτή δεν είναι η μοναδική επικοινωνιακή τους σχέση. Οι κουκλοπαίχτες, ως κοινωνικά υποκείμενα επικοινωνούν άμεσα με τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά για ανατροφοδότηση, για να παρουσιάσουν την παράστασή τους και τα μηνύματά τους. Επιπλέον, μέσα από την κούκλα, αφουγκράζονται το κοινό τους και ως δημιουργοί με απόλυτο έλεγχο όλων των χαρακτηριστικών της παράστασης, μπορούν να αυτοσχεδιάσουν, να μετατρέπουν επί τόπου, ώστε να κερδίσουν το ενδιαφέρον του κοινού. Τέλος, διδάσκουν μέσα από εργαστήρια την τέχνη τους σε παιδιά και εκπαιδευτικούς, κάτι που σπάνια συναντάμε από δημιουργούς, καθώς δύσκολα θα μετέδιδαν τα καλλιτεχνικά τους μυστικά σε όσους δεν σκοπεύουν να ασχοληθούν με την τέχνη τους (Λενακάκης, & Παρούση, 2019).

Για τους παραπάνω λόγους, είναι αναγκαία η ερμηνεία των κουκλοπαιχτών όχι μόνο ως προς το καλλιτεχνικό τους έργο, αλλά ως προς τα σχήματα που δημιουργούν και παρεμβαίνουν τυπικά, μη τυπικά ή άτυπα στην εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών (Λενακάκης, & Παρούση, 2019). Τα αποτελέσματα της έρευνας του Λενακάκη και Παρούση (2019), έδειξαν ότι η αφετηρία για τους κουκλοπαίχτες είναι η ίδια η τέχνη του κουκλοθέατρου μέσα από μια διπλή καθοδηγούσα μεταβλητή, που στηρίζεται στην ιδιότυπη σχέση δημιουργού-δημιουργήματος, καθώς και στην κοινωνική-πολιτισμική σχέση με το κοινό του, αλλά όχι παιδαγωγική σχέση. Τα χαρακτηριστικά αυτά, προσδίδουν μια άτυπη εκπαιδευτική διαδικασία στην παρακολούθηση μιας κουκλοθεατρικής παράστασης. Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης τον δεδομένων αναδύεται ο κουκλοπαίχτης ως δάσκαλος. Ο ρόλος του αυτός εντοπίζεται μέσα από τα σχήματα λόγου που επιλέγει για τη δόμηση της

σκέψης του, τον τόπο αφήγησης και τις μεταβλητές που λαμβάνει όσον αφορά το κοινό. Από τη δική τους σκοπιά δηλώνουν εντόνως ότι δεν είναι παιδαγωγοί και το έργο τους δεν είναι παιδαγωγικό. Αντίθετα, ισχυρίζονται ότι η ίδια η τέχνη διδάσκει πως να καταστεί οικείο το ανοίκειο και ορατό το αόρατο (Λενακάκης, & Παρούση, 2019:309-310).

Ο ρόλος των κουκλοπαιχτών ως δάσκαλοι, δεν αφορά τον διδακτισμό, αλλά την εύρεση «γοητευτικών τρόπων» διαμεσολάβησης με ελκυστικό και αυθεντικό τρόπο της τέχνης τους. Οι ίδιοι έχουν αντίληψη της δύναμης της κούκλας και συνείδηση της ψυχολογίας του αποδέκτη του θεάματος. Ειδικότερα, αν είναι παιδιά αισθάνονται μεγάλη ευθύνη, λόγω του ότι στο παιδί λειτουργούν ευκολότερα οι διαδικασίες ταύτισης με τον ήρωα (Λενακάκης, & Παρούση, 2019:309-310). Κατά τους κουκλοπαίχτες, οι παραστάσεις δεν σχεδιάζονται αποκλειστικά για παιδιά, ακόμα και αν παίζονται σε σχολεία. Επιπλέον, αν κάτι σε όλο αυτό είναι διδακτικό, είναι ως προς τους θεατρικούς κώδικες που μαθαίνει το παιδί και ουσιαστικά η εκπαιδευτική αξία του βασίζεται στη θεατρική αξία του. Οι κουκλοπαίχτες αντιλαμβάνοντας το παιδί ως κοινωνικοπολιτισμικό ον και όχι ως θεατή, προσπαθούν να το μνήσουν σε έναν μαγικό κόσμο, δίνοντας μια καλλιτεχνική σκοπιά σε αυτό (Λενακάκης, Παρούση, & Τσελφές, 2021:426).

Από τη ματιά των κουκλοπαιχτών, το κουκλοθέατρο μπορεί να αποτελέσει μια άτυπη μορφή εκπαίδευσης, που αποσκοπεί σε μια απελευθερωτική σχέση μεταξύ του κουκλοπαίχτη και του παιδιού, και όχι χειραγώγησης προς την ύλη, όπως οι εκπαιδευτικοί αποσκοπούν (Λενακάκης, Παρούση, & Τσελφές, 2021). Οι παραστάσεις κουκλοθέατρου, που είναι καλλιτεχνικά επαρκείς, έχουν χαρακτηριστικά κυρίως άτυπης εκπαίδευσης, παρόλο που παρεμβαίνουν εκπαιδευτικοί και γονείς. Κατά την εκτίμηση των ίδιων, οι παραστάσεις που επηρεάζονται και επιλέγουν τελικά λόγω ανασφάλειας μια διδακτική ματιά με χαρακτηριστικά τυπικής εκπαίδευσης, λειτουργούν ως τροχοπέδη στην ευδοκίμηση καλλιτεχνικής δημιουργίας στον θεατή (Λενακάκης, Παρούση, & Τσελφές, 2021:435). Από την άλλη μεριά, οι νηπιαγωγοί στην Ελλάδα πιστεύουν και υπολογίζουν έντονα τις παιδαγωγικές δυνατότητες που τους προσφέρει το κουκλοθέατρο, είτε μέσω παραστάσεων κουκλοπαιχτών είτε ως παιδαγωγικό εργαλείο σε καθημερινές δραστηριότητες. Αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό μέσο αλλά και ως γνωστικό αντικείμενο, που φαίνεται να αναπτύσσεται στον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο και να διαχέεται στους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια των σπουδών τους ή μέσω επιμορφώσεων (Λενακάκης, & Παρούση, 2019).

Πιο συγκεκριμένα, το 75% των νηπιαγωγών παρακολουθεί με τους μαθητές του κάθε χρόνο μια με δύο παραστάσεις κουκλοπαιχτών. Για τις παραστάσεις αυτές θεωρούν ότι

ψυχαγωγούν και ταυτόχρονα περνούν παιδαγωγικά μηνύματα εμπλουτίζοντας το σχολικό πρόγραμμα. Ένα ποσοστό μεγαλύτερο από 30% παρακολουθεί εργαστήρια και σεμινάρια από επαγγελματίες. Ενώ παράλληλα το 90% των νηπιαγωγών είχε μάθημα κουκλοθέατρου στις προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές (Λενακάκης, Παρούση, & Τσελφές, 2021: 427). Παράλληλα παρατηρούμε αύξηση του ενδιαφέροντος προς το κουκλοθέατρο στον ερευνητικό κόσμο των επιστημών της εκπαίδευσης και μάλιστα οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως βελτιώνει την επικοινωνία και καλλιεργεί την κοινωνικοποίηση των μαθητών, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και παράλληλα μπορεί να λειτουργήσει ως διδακτικό εργαλείο σε διαφορετικές περιοχές γνώσεων (Λενακάκης, & Παρούση, 2019:209).

Οι νηπιαγωγοί πραγματοποιούν το σύνολο των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη και παρόλο το κλειστό και σφικτά οργανωμένο πλαίσιο που κυριαρχεί στη γενική εκπαίδευση, αποτελούν τη μόνη ειδικότητα που έχει αυτονομία και σχετική ελευθερία μέσα στην τάξη. Ως εκ τούτου, οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στα πλαίσια της έρευνας του Λενακάκη και Παρούση (2019) θεωρούν ότι μπορεί να δείχνουν τις στέρεες και πραγματικές διαδρομές μέσα στο πολύπλοκο εκπαιδευτικό σύστημα. Η γενική υπόθεση της συγκεκριμένης έρευνας, αποτελούταν από δυο σκέλη. Όσον αφορά το πρώτο σκέλος, οι νηπιαγωγοί βαθμολόγησαν θετικά την αποτελεσματικότητα του κουκλοθέατρου και με τους τρεις τρόπους που τους δόθηκαν, δηλαδή ότι είναι ψυχαγωγικό για τα παιδιά, βοηθάει στην επίτευξη παιδαγωγικών στόχων καθώς και αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας και δράσεων, που εμπλουτίζει το πρόγραμμα της τάξης.

Το δεύτερο σκέλος αφορούσε τους παιδαγωγικούς στόχους που μπορούν να επιτευχθούν μέσω του κουκλοθέατρου και με φθίνουσα σειρά κατάταξης είναι οι εξής: συντελεί στην αισθητική καλλιέργεια, στην εκφραστική ικανότητα των νηπίων και τη δημιουργικότητά τους, στη διαμόρφωση στάσεων, απόκτηση γνώσεων, καλλιέργεια δεξιοτήτων και αλλαγή της συμπεριφοράς (Λενακάκης, & Παρούση, 2019:239-240). Το παραπάνω αποτέλεσμα αποδεικνύει, ότι και οι νηπιαγωγοί εκτιμούν ότι το κουκλοθέατρο στην προσχολική ηλικία λειτουργεί παιδαγωγικά προπάντων ως παραστατική τέχνη, αφού η δημιουργικότητα, η αισθητική καλλιέργεια και εκφραστική ικανότητα, αποτελεί τη γενικότερη στόχευση της χρήσης παραστατικών τεχνών και του θεάτρου στην εκπαίδευση (Λενακάκης, & Παρούση, 2019).

2. ΑΠΟΔΟΧΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ

Τα τελευταία 30 χρόνια και άνω, διάφοροι κλάδοι και ιδιαίτερα ο κλάδος της ψυχολογίας έχουν εστιάσει το πεδίο μελέτης τους στον κόσμο του παιδιού και των συνομήλικών τους. Ως εκ τούτου, οι έρευνες και τα αποτελέσματα αυτών, μας παρέχουν πλήθος γνώσεων και κατανόησης των κοινωνικών σχέσεων που διέπουν τα παιδιά (Μπεαζίδου, 2014:20). Για καλύτερη εμβάθυνση και κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων και της αποδοχής ή μη των παιδιών, σημαντικό εργαλείο θα ήταν η αποσαφήνιση και ο ορισμός μερικών βασικών εννοιών ως προς τις ανθρώπινες σχέσεις.

2.1. Κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινωνικές/διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική ικανότητα

Αρχικά, η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί μια αμοιβαία ερμηνευτική διαδικασία, που δημιουργείται όταν υπάρχει επαφή μεταξύ ανθρώπων. Τα σήματα, η ερμηνεία, η αλληλοπροσαρμογή σε αυτά και τέλος η αντίδραση, εξαρτώνται από την απόδοση που τους έχει δοθεί από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Γκότοβος, 1995 · Μπίκος, 2008). Η συμπεριφορά του δράστη είναι αλληλεξαρτημένη με αυτή του άλλου συμμετέχοντα, και αποτελεί απάντηση και συγχρόνως ερέθισμα για τη συμπεριφορά του άλλου (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998: 624). Η κοινωνική ή διαπροσωπική σχέση αποτελεί κοινωνική αλληλεπίδραση, που χαρακτηρίζεται από μια εξελικτική σχέση με διάρκεια, οικειότητα και συναισθηματικό δεσμό δύο ή περισσότερων ανθρώπων. Μια θετική κοινωνική σχέση διακρίνεται από αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη, ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση, εστίαση και έμφαση στα θετικά και τέλος αποδοχή του άλλου με τις αδυναμίες και τα μειονεκτήματά του. Τέτοιες σχέσεις μπορούμε να εντοπίσουμε στη δυαδική σχέση της φιλίας, καθώς και σε μεγαλύτερο εύρος, στη δημοτικότητα που ένα παιδί μπορεί να απολαμβάνει από τους συνομήλικούς του στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης (Αυγητίδου, 1997 · Μπίκος, 2008).

Η δυνατότητα που έχει ένα παιδί να αλληλοεπιδρά με τους ομήλικούς του, να δημιουργεί σχέσεις και να τις διατηρεί αναφέρεται ως κοινωνική ικανότητα (Μπίκος, 2008). Η απόρριψη ή η αποδοχή του παιδιού από τους γύρω του μπορεί να αποτελέσει αντίστοιχα δείκτη της ανεπτυγμένης ή μη ανεπτυγμένης κοινωνικής ικανότητας του παιδιού και συμβάλλει στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (Μπίκος, 2008 · Μπεαζίδου & Μπότσογλου, 2016). Ο όρος κοινωνικές δεξιότητες αφορά τις αποδεκτές συμπεριφορές που

η εκάστοτε κοινωνική ομάδα ενισχύει θετικά και ευνοούν την επικοινωνία ως προς τα μέλη της ομάδας (Μπίκος, 2008 · Μπεαζίδου, & Μπότσογλου, 2016). Ως εκ τούτου, η κατάκτηση και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές ευνοεί τη θετική στάση προς τον εαυτό τους καθώς και τη μελλοντική ένταξη στην κοινωνία. Από την άλλη μεριά, η έλλειψη αυτών, πιθανόν να οδηγήσει σε δυσκολίες προσαρμογής, αποξένωση και σύγκρουση. Η κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων ορίζεται πολλές φορές από τη δημοτικότητα και την αποδοχή ενός παιδιού από τους ομήλικούς του (Μπίκος, 2008).

2.2. Η σημασία και οι τύποι των κοινωνικών σχέσεων στην προσχολική ηλικία

Παρόλο που διαφορετικοί κλάδοι έχουν εστιάσει την έρευνα τους και έχουν προσδιορίσει τις σχέσεις των παιδιών, επικρατέστερος είναι αυτός της ψυχολογίας. Κατά τον οποίο, μιλώντας για κοινωνικές σχέσεις αναφερόμαστε στην αποδοχή των παιδιών από τους συνομήλικους (περιθωριοποίηση, δημοτικότητα, απόρριψη), τόσο όσον αφορά την κοινωνική δομή των σχέσεων (κοινοί φίλοι, συμπαίχτες), όσο και στις λειτουργίες που εξυπηρετούνται μέσω των σχέσεων και τις φιλίες των παιδιών, για παράδειγμα συναισθηματική στήριξη, παρέα κ.α. (Μπεαζίδου, 2014:29). Από την προσχολική ηλικία, τα παιδιά ξεκινούν να αναπτύσσουν το κοινωνικό status ως αρεστά ή όχι μέλη της ομάδα των ομήλικων. Η κοινωνική θέση που έχει κάθε παιδί στην ομάδα και οι φιλίες του στην παιδική ηλικία χαρακτηρίζονται ως σχέσεις «κλειδί» για την πορεία και εξέλιξη του ατόμου. Έρευνες δείχνουν, ότι οι απόψεις αυτές, όπως και οι φιλίες του νηπιαγωγείου παραμένουν σταθερές για μεγάλο διάστημα (Dunn, 2004 · Μπεαζίδου, 2014:29).

Η κοινωνική θέση που θα βρεθούν από την ομάδα των ομήλικων είναι σημαντική βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα τόσο για την κοινωνικό-συναισθηματική τους ανάπτυξη όσο και για την ακαδημαϊκή τους. Ως εκ τούτου, η δημιουργία φιλικών σχέσεων στην προσχολική ηλικία αποτελεί βασικό στόχο για τη κοινωνική ικανότητα και εξέλιξη τους (Μπεαζίδου, & Μπότσογλου, 2016: 162 · Buysse, Goldman, & Skinner, 2002). Όσον αφορά το νηπιαγωγείο, η αλληλεπίδραση με τους ομήλικους είναι σημαντική ως προς την καλλιέργεια της κοινωνικής ικανότητας, την υγιή ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών παραγόντων (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002 · Guralnick et al., 2007). Μέσα από τις σχέσεις, το παιδί βιώνει την αλληλεπίδραση και αποκτά πολλές δεξιότητες, όπως η συνεργασία και ο ανταγωνισμός (Μπεαζίδου, 2014). Πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι οι υγιείς κοινωνικές σχέσεις βοηθούν στην ανάπτυξη της εγγράμματης γλώσσας. Όσον αφορά την ανάγνωση και τη γραφή στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού αποτελεί

προβλεπτικό παράγοντα η κοινωνική και γλωσσική αλληλεπίδραση, που καλλιεργείται από την αλληλεπίδραση των νηπίων στα παιχνίδια προσποίησης (Roskos, & Christie, 2000). Επιπλέον, πολλοί ερευνητές απέδειξαν ότι οι κοινωνικές σχέσεις και η αποδοχή των παιδιών από τους ομήλικους μειώνει τις πιθανότητες να βιώσουν τα παιδιά αισθήματα άγχους και μοναξιάς (Μπεαζίδου, 2014).

Παράλληλα, οι αλληλεπιδράσεις στην προσχολική ηλικία μπορεί να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά το κάθε παιδί. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι αρνητικές σχέσεις έχουν συνδεθεί με την απομόνωση, την παραβατικότητα, την επιθετικότητα και τα προβλήματα προσαρμογής, συστολή και αρνητική αυτοαντίληψη. Από την άλλη, οι θετικές έχουν συσχετιστεί με βελτίωση των κοινωνικών και γνωστικών ικανοτήτων, βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας και ρύθμιση των συναισθημάτων (Μπεαζίδου, 2014). Κατά τη βιβλιογραφία, η κοινωνική συμμετοχή στο παιχνίδι και η πρόωμη κοινωνική ικανότητα, οδηγεί σε υγιή κοινωνική ικανότητα και μελλοντικά. Συμπερασματικά, η αποδοχή ή απόρριψη από την ομάδα των συνομήλικων έχει καθοριστεί ως σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη των παιδιών. Η γνώση αυτή οδήγησε πολλούς ερευνητές στην προσπάθεια ομαδοποίηση των συνεπειών που έχει στη ζωή των παιδιών, η απουσία κοινωνικών σχέσεων. Διέκριναν τις συνέπειες σε προβλήματα εξωτερίκευσης, που οδηγούν σε αντικοινωνικές συμπεριφορές, προβλήματα εσωτερίκευσης (άγχος, μοναξιά), μακροπρόθεσμες επιπτώσεις και τέλος ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις, όπως ψυχοπαθολογικών συμπτωμάτων ως ενήλικες (Μπεαζίδου, 2014).

Μερικοί ερευνητές στα πλαίσια της μελέτης τους προσπάθησαν να κατηγοριοποιήσουν τους τύπους των σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ των παιδιών στον χώρο του νηπιαγωγείου. Ενδεικτικά, αναφέρεται ο διαχωρισμός μέσα από την έρευνα των Engle, McElwain και Lasky (2011), που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά νηπιαγωγείου, με στόχο να συγκρίνουν την κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών με χαμηλή ποιότητα φιλίας και αυτών, χωρίς φίλους. Οι τύποι που διακρίνονται είναι πέντε και αποτελούνται από παιδιά συμπαίχτες, περιστασιακούς συμπαίχτες, στενούς φίλους, κανέναν στενό φίλο αλλά πολλούς συμπαίχτες και έναν στενό φίλο και πολλούς συμπαίχτες. Αντίστοιχα, κατά την Αυγητίδου (1996), παρατηρούνται οι εξής σχέσεις: αμοιβαίες ίσες σχέσεις, αμοιβαίες άνισες σχέσεις, αμοιβαίες προσωρινές, μονομερείς σχέσεις και τέλος παιδιά χωρίς ιδιαίτερες σχέσεις (Μπεαζίδου, 2014:29). Ο επικρατέστερος διαχωρισμός για τις σχέσεις, όσον αφορά την ερευνητική βιβλιογραφία, αφορά εκείνες που επικεντρώνονται στο ομαδικό επίπεδο και σε αυτές που επικεντρώνονται στο δυαδικό. Όσον αφορά το ομαδικό επίπεδο εστιάζει στην αποδοχή ή τον βαθμό αρέσκειας από τους ομήλικους, την περίοπτη θέση που μπορεί να έχει

κάποιος στα πλαίσια της ομάδας, πως αντιλαμβάνονται οι συνομήλικοι τη φήμη του καθώς και τα «κοινωνικά δίκτυα» που κινούνται και τα αναπροσδιορίζουν. Από την άλλη, το δυαδικό επίπεδο εστιάζει στις φιλίες των παιδιών, ενώ πρόσφατα εμβάθυνε και σε διαφορετικές δυαδικές σχέσεις, όπως θυματοποίηση, εχθρικές σχέσεις κ.α. Οι κοινωνικές σχέσεις σε δυαδικό επίπεδο, αλλά και σαν ομάδα αποτελούν πραγματικότητα στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

2.3. Οι ομάδες των ομήλικων

Η ομάδα των συνομήλικων θεωρείται το πρώτο στάδιο της κοινωνικοποίησης των παιδιών, μέσα από το οποίο βιώνουν τις πρώτες τους επαφές και αλληλεπιδράσεις (Μπεαζίδου, 2014:31). Τα παιδιά με βάση τις αξίες τους επιλέγουν ανθρώπους που θέλουν να συνυπάρξουν, να καλλιεργήσουν το «εμείς» και να δημιουργήσουν τη δική τους «κοινωνία». Μέσα στις ομάδες και μακριά από τον έλεγχο των ενηλίκων αναπαριστούν και πειραματίζονται με πλευρές της πραγματικότητας, με αποτέλεσμα να αποσαφηνίζουν και να κατανοούν τον πραγματικό κόσμο και να τον μεταβάλλουν, από αυτόν της φαντασίας (Νόβα-Καλτσούνη, 2007). Κατά τη διάρκεια όλης της αναπτυξιακής περιόδου, τα παιδιά μέσα στην ομάδα διαμορφώνουν την κοινωνική τους ταυτότητα, αυτονομούνται από τους ενήλικους και καλλιεργούν ικανότητες αυτοπροσδιορισμού (Cameron, 2004). Σύμφωνα με τον Mead (1968), το άτομο ορίζει και κατανοεί τον εαυτό του μέσα από τον τρόπο που τον εκλαμβάνουν οι άλλοι.

Η δυνατότητα να παρατηρήσεις τον εαυτό σου μέσα από τη ματιά των άλλων, λειτουργεί μέσα στα πλαίσια ομάδων συνομηλίκων που διέπονται από κανόνες. Τα παιδιά μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις, τους τσακωμούς, τις αντιπαραθέσεις ή της φιλικές συζητήσεις, οδηγούνται στην κατανόηση του εαυτού τους από δυο διαφορετικές διαστάσεις, την υποκειμενική και την αντικειμενική. Η προοπτική αυτή οδήγησε στη δημιουργία των εννοιών του «γενικευμένου άλλου» και της «κοινωνικής» ομάδας, μέσα από τη συλλογική ταυτότητα. Κατά τον Μπάρμπα (2007), η κατανόηση από τα παιδιά της συλλογικής ταυτότητας είναι η αναγνώριση και η διαμόρφωση από κοινού, ότι αποτελούν μέρος της «*κουλτούρας των συνομηλίκων*» (Ευκαρπίδης, 2015: 49). Οι ομάδες των συνομηλίκων κατά την προσχολική οδηγούνται στην ανακάλυψη, ότι μέσα από την συσπείρωση μπορούν να δημιουργήσουν και να κάνουν από κοινού πράγματα, μέχρι και αυτά που ο ενήλικας απαγορεύει. Ξεχωρίζουν τον εαυτό τους από τον ενήλικα και προσπαθούν να αποκτήσουν έλεγχο στη ζωή τους και να μοιραστούν αυτό τον έλεγχο με τους συνομήλικους. Οι ομάδες των συνομηλίκων στην προσχολική ηλικία έχουν κατεξοχήν ως επίκεντρο την καθημερινή

φροντίδα και το σπίτι, ενώ στην σχολική ηλικία είναι ευρύτερα, όπως η μουσική, η παρέα στο σχολείο (Ευκαρπίδης, 2015).

Ως ομάδες των συνομήλικων διακρίνονται οι ομάδες που υπάρχει το αίσθημα του «ανήκειν» ισότιμα και διακριτά. Τέτοιες ομάδες δεν χαρακτηρίζονται ως στατικές, αλλά ως δυναμικές. Κατά τους Corsaro και Eder (1990), σημαντική θέση στις ομάδες των συνομηλικών έχει η αξία του μοιράσματος και της κοινωνικής συμμετοχής, ωστόσο με διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα (Ευκαρπίδης, 2015). Όσον αφορά την κατανόηση του τρόπου και τις διαδικασίες που υλοποιούνται από τα παιδιά για τον σχηματισμό ομάδων, οι ερευνητές έχουν οδηγηθεί στο συμπέρασμα, ότι η αυλή αποτελεί την κυρίαρχη πηγή πληροφοριών (Μπεαζίδου, 2014). Επιπλέον, με βάση τον τόπο δημιουργίας αλλά και ελέγχου, χωρίζονται σε δυο ειδών ομάδες συνομηλικών μέσα σε μια τάξη, οι θεσμοθετημένες και οι άτυπες. Οι θεσμοθετημένες δημιουργούνται και καθοδηγούνται από τους ενήλικες, ενώ οι άτυπες από τα ίδια τα παιδιά. Στο σχολείο, η θεσμοθετημένη ομάδα εμφανίζεται εντός μαθησιακής διαδικασίας, όπου κυρίως ο έλεγχος ασκείται από τον εκπαιδευτικό και αποτελεί μια πιο οργανωμένη μορφή ομάδας, ενώ η άτυπη εμφανίζεται στο ελεύθερο παιχνίδι και την ώρα του διαλείμματος. Η άτυπη έχει πιο ελεύθερη μορφή και ασκείται ο έλεγχος από τους μαθητές, ως εκ τούτου μπορούν να επιλέξουν τα άτομα που θεωρούν «φίλους» τους ή όχι (Μπίκος, 2008).

Μέσα από πολύχρονη έρευνα έχουν παρατηρηθεί συγκεκριμένα στοιχεία που επιδρούν στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και ιδιαίτερα αυτών που αφορούν το σχολικό περιβάλλον. Ο πρώτος παράγοντας είναι η εγγύτητα, κατά την οποία τα παιδιά είναι πιο πιθανό να δημιουργήσουν σχέσεις από το άμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον, που οι κοινωνικές επαφές έχουν συχνότητα, για παράδειγμα ακολουθούν την ίδια διαδρομή για το σχολείο, οι γονείς τους είναι φίλοι κ.α.. Ένας άλλος παράγοντας είναι η οικειότητα, ο οποίος μπορεί να συντελείται μέσα από την εγγύτητα και τη συχνότητα των επαφών της. Επιπλέον, μπορεί να οφείλεται σε κοινή ή παρόμοια σχολική εμπειρία. Τρίτος παράγοντας είναι η ομοιότητα σε χαρακτηριστικά που κατά το υποκείμενο είναι σημαντικά (Μπίκος, 2008). Σύμφωνα με έρευνες, στο νηπιαγωγείο, οι πρώτες προσπάθειες προς τον σχηματισμό ομάδας προσδιορίζονται από το φύλο και έπειτα από άλλες ομοιότητες (Μπεαζίδου, 2014). Εκτός από αυτούς τους παράγοντες που βασίζονται στις περισσότερες ανθρώπινες σχέσεις, υπάρχει και η ελκυστικότητα που μπορεί μια προσωπικότητα να έχει, που μπορεί να προδιαθέσει τους άλλους προς μια θετική αντίληψη (Μπίκος, 2008).

Συνοψίζοντας, οι ανθρώπινες σχέσεις βασίζονται σε δύο βασικούς νόμους, της ομοιότητας και της συμπληρωματικότητας. Η ομοιότητα σε χαρακτηριστικά και

συμπεριφορές οδηγεί σε θετική στάση προς το υποκείμενο, λόγω της αίσθησης ότι μπορεί να κατανοήσει και νιώθει ότι έχει τον έλεγχο του περιβάλλοντος. Από την άλλη, η συμπληρωματικότητα δημιουργεί μια ελκυστική κατάσταση, η οποία συμπληρώνει αυτά που αντιλαμβάνονται ως δική τους έλλειψη. Όσον αφορά τη σχολική τάξη, η ομοιότητα και η συμπληρωματικότητα μπορεί να αφορούν, αξίες, στάσεις επίδοσης, αλλά και την κοινωνικοοικονομική ή κοινωνικοπολιτισμική προέλευση (Μπίκος, 2008).

2.4. Η αποδοχή από την ομάδα των ομήλικων

Κάθε παιδί λαμβάνει μια κοινωνική θέση στην ομάδα των συνομήλικων, που προσεγγίζεται από ένα κριτικό σώμα το οποίο «κρίνει και κρίνεται», το κάθε παιδί ξεχωριστά (Μπεαζίδου, 2014). Η κοινωνική θέση βασίζεται στο κοινωνικό κύρος ή στην ισχύ που κατέχει στο πλαίσιο της ομάδας. Για να περιγράψουμε αυτή τη σχέση του παιδιού με την ομάδα και τη θέση που λαμβάνει χρησιμοποιούμε τον όρο «κοινωνική αποδοχή» (Μπίκος, 2004). Η κοινωνική αποδοχή εκφράζει τη βασική τάση της συμπάθειας ή της προτίμησης της ομάδας προς κάθε μέλος ξεχωριστά, και η κοινωνική θέση υποδηλώνει τη φήμη που έχει αν και συνδέεται συχνά με την αποδοχή (Chan, & Mrofu, 2001). Στην προσχολική ηλικία και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού τα παιδιά ενδιαφέρονται κυρίως για την αποδοχή τους και να βρίσκουν παρέα στα παιχνίδια. Οι έρευνες που ασχολούνται με τις κοινωνικές σχέσεις, αντιλαμβάνονται την ομάδα μέσα από ένα ιεραρχικό πλέγμα σχέσεων. Όσον αφορά τη διαπίστωση της αποδοχής του παιδιού αποτελεί μια μονόδρομη έννοια που μας ενδιαφέρει ο βαθμός συμπάθειας της ομάδας προς το εκάστοτε παιδί και όχι το αντίστροφο (Μπεαζίδου, 2014).

Ένα παιδί θεωρείται αποδεκτό, όταν θεωρείται αρεστό από την πλειοψηφία της ομάδας, δηλαδή η ομάδα έχει την αίσθηση, ότι στο παιδί αυτό υπερισχύουν θετικά χαρακτηριστικά και στοιχεία, τα οποία είναι της αρεσκείας του (Parker et al., 2015). Από την άλλη, ένα παιδί βιώνει την απόρριψη, όταν τα μέλη της ομάδας συγκλίνουν στη θέση ότι υπερισχύουν στοιχεία που δεν είναι της αρεσκείας του και θεωρούν το παιδί ανεπιθύμητο ή αδιάφορο. Οι άνθρωποι, και στη συγκεκριμένη περίπτωση τα παιδιά αποζητούν την ένταξη στην ομάδα, διότι έχουν κυρίαρχη την ανάγκη του *ανήκειν*. Μέσα από την ομάδα ικανοποιούν αυτή την ανάγκη και μπορούν να αναπτύξουν την αυτοέκφραση και την προσωπική τους ταυτότητα σε τέτοιο επίπεδο που μέχρι και οι καλύτερες δυαδικές φιλίες δεν θα εξυπηρετούσαν (Newman, & Newman, 2001). Από την άλλη, η απόρριψη γεννά σκληρά συναισθήματα και είναι βλαβερή στη σωματική, ψυχική και νοητική υγεία (Gaertner, Iuzzini, & O'Mara, 2008 · Αμανάκη, 2011). Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και η

δυνατότητα να μπορεί να καλλιεργήσει τις αξίες και τις νόρμες στην ομάδα συντελεί καταλυτικά στην αποδοχή του και είναι άκρως σημαντική. Όταν ένα παιδί είναι αποδεκτό, είναι πιο εύκολο να επιλεγεί στα ομαδικά παιχνίδια, να βρει συνεργάτες, να είναι αποδεκτό και στις εξωτερικές δραστηριότητες της ομάδας, με αποτέλεσμα να νιώθει ευχάριστα στο σχολείο, καθώς και να δέχεται συναισθηματική υποστήριξη από την ομάδα όταν τη χρειάζεται (Ευκαρπίδης, 2015).

Η έννοια της αποδοχής είναι διαφορετική από τη φιλία από τους συνομήλικους. Η αποδοχή, όπως προείπαμε, είναι μια σχέση μονόδρομη από τον συνομήλικο προς το παιδί, και ορίζεται από την κοινωνική θέση και αν τα παιδιά είναι αρεστά ή όχι, χωρίς να την επηρεάζουν τα συναισθήματα του παιδιού. Η φιλία είναι μια δυαδική σχέση, που υπάρχει αμοιβαία εκτίμηση και συμπάθεια, βασίζεται στο μοίρασμα συναισθημάτων και τη συνεργασία (Asher, Macevoy, & Mcdonald, 2008: 361). Η αποδοχή και η φιλία αποτελούν δυο έννοιες που σχετίζονται, ειδικότερα στην προσχολική ηλικία, παρόλα αυτά δεν είναι πανομοιότυπες. Με το πέρας των χρόνων γίνονται πιο διακριτές, καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά συνδέονται με διαφορετικούς τρόπους και αλλάζει το στάδιο κοινωνικής ανάπτυξής τους. Ως εκ τούτου, στις σχέσεις της ομάδας, μπορεί ένα παιδί που ενώ θεωρείται αρεστό από πολλά μέλη της ομάδας, να μην το θεωρούν φίλο τους (Μπεαζίδου, 2014).

Σύμφωνα με τους Coie, Dodge και Coppotelli (1982), τα παιδιά χωρίζονται σε πέντε κοινωνιομετρικές κατηγορίες που αποδεικνύουν τη θέση τους μέσα στην κοινωνία. Η συγκεκριμένη κατάταξη είναι ευρέως αποδεκτή και οι κατηγορίες είναι: δημοφιλής μαθητής, μαθητής μέσου όρου, αντιφατικός, παραμελημένος και απορριπτόμενος και λαμβάνεται μέσα από τις θετικές και αρνητικές ψήφους των συνομήλικων (Μπεαζίδου, 2014). Η μετέπειτα παρατήρηση των κατηγοριών, μας έχει οδηγήσει σε συμπεράσματα και σε χρήσιμες πληροφορίες. Αρχικά, η κατηγορία δημοφιλείς αποτελείται από τα κοινωνικά παιδιά και λιγότερο απομονωόμενα. Οι δημοφιλείς λαμβάνουν ηγετικούς ρόλους, δίνουν οδηγίες και καθορίζουν τους κανόνες. Από την άλλη, τα απορριπτόμενα παιδιά είναι συνήθως πιο επιθετικά και επιλέγονται σπανιότερα ως αρχηγοί (Χατζηχρήστου, 1992). Οι απορριπτόμενοι χαρακτηρίζονται ως ντροπαλά και αποτελούν τα λιγότερα κοινωνικά, μαζί με τους απορριπτόμενους. Οι παραμελημένοι αν και έχουν λίγους φίλους ή εχθρούς, μπορούν να γίνουν εύκολα αποδεκτοί, καθώς χαρακτηρίζονται από λιγότερη αντιπαθητική συμπεριφορά. Τα αντιφατικά παιδιά από τη μια πλευρά έχουν κοινά με τα απορριπτόμενα, όπως ότι καταστρέφουν την ομάδα, ενώ από την άλλη έχουν στοιχεία των δημοφιλών παιδιών, σαν του ηγέτη. Οι μαθητές μέσου όρου δεν είναι καλοί σε κάτι πέρα του μέσου όρου. Όσον αφορά την κατανομή, υπάρχει αριθμητική υπερίσχυση των μαθητών του μέσου όρου και στη

συνέχεια βρίσκονται τα απορριπτόμενα και δημοφιλή παιδιά. Το μικρότερο αριθμό παιδιών έχουν οι κατηγορίες, παραμελημένα και αντιφατικά παιδιά (Μπεαζίδου, 2014).

2.5. Κοινωνιομετρική αξιολόγηση

Η μέτρηση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα σε μία κοινωνική ομάδα αποτελεί την κοινωνιομετρική αξιολόγηση. Οι μέθοδοι αξιολόγησης δίνουν πληροφορίες για την κοινωνική ικανότητα του ατόμου και γενικότερα για τη σχέση και στάση μέσα στην ομάδα. Η κοινωνιομετρία εντάσσεται στον κλάδο της κοινωνικής ψυχολογίας, αποτελώντας την επιστήμη που μελετά τις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, συγκεντρώνοντας πληροφορίες ως προς τον ρόλο, την κοινωνική θέση, καθώς και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας καθενός ξεχωριστά (Μπίκος, 2004:91). Τα κοινωνιομετρικά τεστ αποτελούν την πιο εύχρηστη τεχνική της κοινωνιομετρίας και έχουν τη μορφή ενός απλού ερωτηματολογίου με μία «κοινωνιομετρική ερώτηση». Τα αποτελέσματα που συλλέγονται είναι σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει και οργανώσει το κοινωνιόγραμμα της ομάδας και να σχεδιάσει τις κατάλληλες παρεμβάσεις με σκοπό την κοινωνικότητα της ομάδας και γνώμονα τη συγκρότηση ομάδων εργασίας που είναι ισοδύναμες σε κοινωνική θέση και επίδοση (Μπίκος, 2004 · Τσιπλητάρης, 2004).

Η κοινωνιομετρική αξιολόγηση που ασχολείται με τις σχέσεις των παιδιών με τους ομήλικους, βασίζεται στην αποδοχή και απόρριψη από τους συνομήλικους, τη δημοτικότητα και τη φήμη του παιδιού στην ομάδα στα πλαίσια του σχολείου. Η μέτρηση αυτή έχει δεχθεί τις τελευταίες δεκαετίες πολλές αλλαγές. Πρωτίστως, η αποδοχή από τους συνομήλικους είχε ως μόνο δείκτη μέτρησης τη δημοτικότητα των παιδιών, ενώ στη συνέχεια διευρύνθηκε με την ύπαρξη της φιλίας και τη διαπίστωση θετικών κοινωνικών συμπεριφορών. Κατά τη διάρκεια αυτών των προσπαθειών, ζητείται στα παιδιά μέσα από ατομικές συνεντεύξεις να ονοματίσουν άτομα ή να αξιολογήσουν το επίπεδο συμπάθειας των συμμαθητών τους. Η κοινωνιομετρική αξιολόγηση ακολουθεί συγκεκριμένες περιγραφές και κυρίως τη σηματοδότηση και την αξιολόγηση των συνομήλικων ως αρεστά ή μη αρεστά μέλη (Cilllessen, & Mayeux, 2004).

Ένας από τους κυρίαρχους τρόπους μέτρησης της αρεσκείας ενός παιδιού από την ομάδα του, είναι η βαθμολογική κλίμακα στην κοινωνιομετρία των Asher et al. (1979). Κατά την οποία, ο ερευνητής σε ένα ήσυχο μέρος ζητάει από το κάθε παιδί να επιλέξει ξεχωριστά τον βαθμό που θα ήθελε να παίξει με κάθε παιδί, δείχνοντας φωτογραφίες των συμμαθητών του. Συνήθως, στην αρχή της διαδικασίας ζητείται για λόγους οικειότητας να ονοματίσει το

παιδί, την κάθε φωτογραφία. Όσον αφορά τον βαθμό που θα ήθελε να παίξει με το κάθε παιδί ξεχωριστά υπάρχουν τρεις επιλογές: (1)για τα παιδιά που επιθυμούν πολύ να παίζουν μαζί υπάρχει ένα χαρούμενο πρόσωπο, (2)όσον αφορά τα παιδιά που επιθυμούν λίγο να παίζουν μαζί υπάρχει ένα ουδέτερο,(3) ενώ για όσα παιδιά δεν επιθυμούν να παίζουν μαζί υπάρχει ένα λυπημένο πρόσωπο. Τα αποτελέσματα καταθέτονται σε κλίμακα από το 1 ως το 3, το 1 θεωρείται ότι δεν επιθυμούν να παίζουν, το 2 ότι επιθυμούν λίγο και 3 σημαίνει ότι θέλουν πολύ να παίζουν (McDougall et al, 2001 · Μπεαζίδου, 2014:56).

Άλλη πολύ γνωστή μέθοδος είναι αυτή της ονοματοδοσίας, η οποία αρχικά βασίστηκε στη μελέτη των McCandless και Marshall (1957) και στη συνέχεια στους Coie και Dodge (1983). Στη συγκεκριμένη μελέτη το παιδί κοιτάζοντας τις φωτογραφίες των συμμαθητών του επιλέγει τους τρεις ομήλικούς του που επιθυμεί περισσότερο να παίξει μαζί τους και τα τρία άτομα που θέλει λιγότερο. Το πόσες φορές το ένα άτομο θα δηλωθεί στην πρώτη ερώτηση θα αφορά την αποδοχή του από την ομάδα, ενώ στη δεύτερη την απόρριψη. Άλλη μέθοδος είναι η κοινωνιομετρική μέθοδος ονοματοδοσίας σε ζεύγη, κατά την οποία ο μελετητής εκθέτει ένα ζευγάρι φωτογραφιών και το παιδί απορρίπτει τη μια. Οι παραπάνω μέθοδοι έχουν θετικά και αρνητικά σημεία και έχουν προβληματίσει τους ερευνητές σχετικά με την αξιοπιστία τους, δημιουργώντας τους παράλληλα ηθικές ανησυχίες. Οι ανησυχίες βασίζονται κυρίως στις αρνητικές αξιολογήσεις, και κατά πόσο μπορούν να επιφέρουν αρνητικές συνέπειες στα μη αποδεκτά παιδιά. Ωστόσο, δεν έχουν βρει αποδείξεις για αρνητικές συνέπειες και έτσι η κοινωνιομετρική αξιολόγηση συνεχίζει να αποτελεί το κυρίαρχο εργαλείο έρευνας των κοινωνικών σχέσεων. Κάποιοι ερευνητές βασίστηκαν στις παραπάνω μεθόδους και δημιούργησαν δικά τους κοινωνιομετρικά τεστ. Όπως το 'bus-trip interview' (Alsaker, & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010) των Von Grünigen et al (2010), στο οποίο το κάθε παιδί έβαζε σε μια χάρτινη κατασκευή λεωφορείου πού, θα έκανε ένα φανταστικό ταξίδι, μέχρι 6 συμμαθητές που ήθελε να πάρει μαζί του στο ταξίδι και κολλούσε τις φωτογραφίες τους στα παράθυρα του λεωφορείου. Με τις παραπάνω μεθόδους αξιολογούμε και τη φιλία (Μπεαζίδου, 2014:54).

Οι Rubin, Bukowski και Parker (1998) θεωρούν ότι η μέθοδος της κοινωνιομετρικής κλίμακας είναι η πιο κατάλληλη για τη μέτρηση της αποδοχής, ενώ αποτελεί γενικώς αποδεκτή άποψη ότι οι ερευνητές με την κοινωνιομετρική κλίμακα αξιολογούν την αποδοχή, ενώ με την ονοματοδοσία αξιολογούν κυρίως τη φιλία. Πολλοί ερευνητές μέτρησαν την αξιοπιστία των κοινωνιομετρικών αξιολογήσεων και διαπίστωσαν ότι σε μικρότερες ηλικίες εντοπίζεται μικρότερη αξιοπιστία, ενώ αυξάνεται όσο αυξάνεται και η ηλικία. Οι Pijl,

Frostad και Flem (2008) απέδειξαν ότι σε δείγμα ηλικίας επτά χρονών, η αξιοπιστία ήταν $r=0,81$ (Μπεαζίδου, 2014:54).

2.6. Χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αποδοχή από τους συνομήλικους

Τα κοινωνιομετρικά τεστ αποτελούν το κύριο εργαλείο στη μελέτη της κοινωνικής θέσης και αποδοχής που λαμβάνει το κάθε παιδί στην ομάδα. Μέσα από έρευνες, μπορούμε να εντοπίσουμε κοινωνικές ικανότητες που χρειάζονται και χαρακτηριστικά που οδηγούν στην αποδοχή ή στην απόρριψη. Λόγω της σημασίας της αποδοχής από τους ομήλικους σε όλα τα αναπτυξιακά στάδια και στη μελλοντική εξέλιξη του παιδιού, η κατανόηση χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων που επηρεάζουν την κοινωνική θέση του μαθητή, είναι σημαντική όπως επίσης και η καλλιέργεια αυτών, ώστε να νιώθουν ασφαλή και ότι ανήκουν στην ομάδα.

Αρχικά, κάποια από τα χαρακτηριστικά που παρατηρούμε στα απορριπτόμενα παιδιά είναι η δυσκολία προσαρμογής και τα προβλήματα κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής (Μπεαζίδου, 2014). Όσον αφορά την κοινωνική προσαρμογή θεωρείται η ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί την ύπαρξη του ή όχι, με στόχο να εναρμονίζεται και να υπάρχει με λειτουργικό τρόπο στην κοινωνία. Κυρίως, εντοπίζουμε τα προβλήματα κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής σε διαταραχές που αφορούν την επικοινωνία (Werner, 2004). Επιπλέον, τα απορριπτόμενα παιδιά χαρακτηρίζονται από έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και ειδικά αυτών που σχετίζονται με την επικοινωνία και τις αλληλεπιδράσεις. Μέσα από μελέτη της Αντωνιάδου και Μπίμπου-Νάκου (2000) αποδείχτηκε ότι η έλλειψη αυτών επιδρά στην εικόνα του παιδιού για τον εαυτό τους, ως εκ τούτου τα παιδιά που δεν είναι αποδεκτά χαρακτηρίζονται από μια σειρά από προβλήματα και ένα από αυτά αποτελεί η χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Μέρος ερευνών αποδεικνύει ότι τα απορριπτόμενα παιδιά συχνά χαρακτηρίζονται από επιθετικές και ανταγωνιστικές συμπεριφορές, αυτοαπομόνωση και υπερευαισθησία. Υπάρχει μια σύνδεση στις σχέσεις και αντιδράσεις της ομάδας και των απορριπτέων παιδιών, και το αντίθετο. Καθώς τα παιδιά που απορρίπτονται μπορεί λόγω αυτού να στερούνται ευκαιρίες για την καλλιέργεια και ανάπτυξη τρόπων επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών (Dodge et al., 2003). Επιπλέον, η επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά που τα χαρακτηρίζει, πολλές φορές καλλιεργείται από την αίσθηση που βιώνουν από τους συμμαθητές τους και θεωρούν ότι είναι εχθρική απέναντί τους. Αντίστοιχα τα παιδιά της ομάδας, πολλές φορές μέσω της επαναλαμβανόμενης προκατάληψης θεωρούν ότι τα

απορριπτόμενα παιδιά θα συμπεριφερθούν επιθετικά και τελικά απαντώντας με έναν αρνητικά μεροληπτικό τρόπο, είναι τα ίδια που τροφοδοτούν την επιθετική συμπεριφορά (Hymel, Wagner, & Butler, 1990). Ωστόσο δεν σημαίνει ότι όλοι η μαθητές που απορρίπτονται έχουν επιθετική συμπεριφορά ή το αντίθετο (Graham, & Juvonen, 2002).

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι ένα 40% με 50% των παιδιών που απορρίπτονται παρουσιάζει ένα προφίλ επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ το άλλο ποσοστό παρουσιάζει συνεσταλμένο και παθητικό συμπεριφορικό προφίλ (Astor et al., 2002). Παράλληλα, μέσα από έρευνες παρατηρούνται διαφορές στις συμπεριφορές απόρριψης ανάμεσα στα δύο φύλα, στα κορίτσια κυριαρχεί η απομάκρυνση, το άγχος και η αποτυχία ενώ στα αγόρια η επιθετικότητα (Μπεαζίδου, 2014). Από την άλλη τα παιδιά που βιώνουν την αποδοχή από τους συνομήλικους έχουν δυναμική προσωπικότητα και ελκυστικές δεξιότητες και συμπεριφορές. Έχουν την ικανότητα να εναρμονίζονται με το στυλ της ομάδας, η ικανότητα αυτή αποτελεί μέρος πολλών δεξιοτήτων που περιγράφονται ως δεξιότητες παιχνιδιού στις κλίμακες αξιολόγησης (Entry skills rating scale, play skills rating scale κ.α.). Τέτοιες δεξιότητες είναι να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους γύρω τους, να είναι ικανά να μπουκ και να τα προσέξουν μέσα στην ομάδα, να λύνουν προβλήματα, να ακολουθούν οδηγίες αλλά και να είναι ικανά να ηγηθούν στο παιχνίδι. Επιπλέον, χαρακτηριστικά που οδηγούν στην αποδοχή και ξεχωρίζουν από τους ερευνητές είναι τα θετικά συναισθήματα που εκπέμπουν και η αίσθηση χαράς και διασκέδασης, η καλλιέργεια θετικών κοινωνικών συμπεριφορών όπως είναι η βοήθεια, συμμόρφωση στους κανόνες και η φιλικότητα (Μπεαζίδου, 2014).

Επιπλέον, η ικανότητα για ενσυναίσθηση και ο έλεγχος των συναισθημάτων τους. Κατά την προσχολική ηλικία, το κυρίαρχο πρότυπο αποδοχής είναι ο καλός και υπάκουος μαθητής, που συμμετέχει σε πιο μεγάλα και ελεύθερα δομημένα κοινωνικά δίκτυα, που συνήθως εντοπίζεται στα αγόρια. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν αποτελούν χαρακτηριστικά αποδοχής για τις μεγαλύτερες ηλικίες. Επιπλέον, κάποια ατομικά χαρακτηριστικά που συνεισφέρουν στην αποδοχή από την ομάδα των συνομήλικων αποτελεί, η εθνικότητα, το φύλο και η συμμετοχή στο παιχνίδι. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιλέγουν κυρίως φίλους με βάση την ομοιότητα (Μπεαζίδου, 2014). Πολλοί ερευνητές προσανατόλισαν την έρευνά τους στις κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες που σχετίζονται με την αποδοχή και πλέον θεωρείται καθοριστικός παράγοντας.

Η έρευνα της Andreou (2006), που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 403 μαθητών δημοτικού σχολείου των Δ' - Στ' τάξεων και απέδειξε σε ένα μέρος των αποτελεσμάτων της, ότι η αποδοχή συνδέεται με την κοινωνική νοημοσύνη. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύονται

από πρόσφατη έρευνα των Braza et al. (2009), που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές προσχολικής ηλικίας και είχε για δείγμα 43 αγόρια και 55 κορίτσια. Η αποδοχή των παιδιών αξιολογήθηκε με κοινωνιομετρικό τεστ, ενώ με το ερωτηματολόγιο PESI και PEE αντίστοιχα μετρήθηκε η κοινωνική νοημοσύνη και η ενσυναίσθηση και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αποδοχή από τους ομήλικους και για τα δύο φύλα προβλέπεται από τις μεταβλητές των κοινωνικών-γνωστικών δεξιοτήτων. Κατά τους Asher, Renshaw και Hymel (1984), οι κοινωνικές δεξιότητες που αφορούν τη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων και συνδέονται με την αποδοχή χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες και είναι οι δεξιότητες δημιουργίας αλληλεπιδράσεων, διατήρησης αλληλεπιδράσεων και διαχειρίσεις αψιμαχιών. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες αναφέρονται και ως δεξιότητες φιλίας (Μπεαζίδου, 2014).

Μέρος των ερευνών έχει δείξει ότι η θετική κοινωνική συμπεριφορά θεωρείται απαραίτητη για την ανάπτυξη της αποδοχής από τους συνομήλικους, καθώς και της φιλίας. Ένα άτομο παρουσιάζει θετική κοινωνική συμπεριφορά, όταν λειτουργεί δημιουργικά και ωφέλιμα προς την ομάδα, αφομοιώνει και λειτουργεί με τους κανόνες συμπεριφοράς της εκάστοτε ομάδας (Μπεαζίδου, 2014). Ως εκ τούτου, αποτελεί σημαντικό επίτευγμα για τα παιδιά να καλλιεργήσουν θετική κοινωνική συμπεριφορά και δείκτες μέτρησης της είναι το μοίρασμα, η ενσυναίσθηση, η συνεργατικότητα και εξυπηρετικότητα (Caprara et al., 2000). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Zhao-Jingxin, Zhang-Wenxin και Ji-Linqin (2005) που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά 3-6 χρόνων έδειξαν ότι η θετική κοινωνική συμπεριφορά αποτελεί τον καλύτερο προβλεπτικό παράγοντα των προτιμήσεων των παιδιών από την ομάδα των συνομήλικων, και μάλιστα όσο μεγαλώνει η ηλικία των παιδιών βελτιώνεται και η πρόβλεψη, όσον αφορά την αποδοχή από την ομάδα τους.

Τέλος, στα ελληνικά δεδομένα, η Μπεαζίδου (2014) υλοποίησε έρευνα με στόχο να δημιουργήσει ένα μοντέλο πρόβλεψης και ενίσχυσης των κοινωνικών σχέσεων στο νηπιαγωγείο. Στην έρευνα πήραν μέρος 147 μαθητές και 7 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης σε σχολεία της Λάρισας. Η έρευνα βασίστηκε στον ρόλο της κοινωνικής συμπεριφοράς, στις κοινωνικές δεξιότητες, κυρίως της φιλίας και της συμμετοχής σε κοινωνικό παιχνίδι και στη δημιουργία ικανοποιητικών κοινωνικών σχέσεων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την εξέταση των δεικτών κοινωνικής συμπεριφοράς, συμμετοχής και δεξιοτήτων φιλίας είναι η Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Σχολείο (ΚΚΣΣ). (Magotsiou, Goudas & Hasandra, 2006), το Εργαλείο αξιολόγησης των Δεξιοτήτων Φιλίας (Friendship skills) και (peer play) από το Social Play Record (White, 2006), καθώς και το κοινωνιόμετρο αποδοχής των Asher et al. (1979), που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Οι δείκτες που εξετάστηκαν είναι η ενσυναίσθηση,

η συνεργασία, η συμμετοχή στο παιχνίδι, οι δεξιότητες δημιουργίας και διατήρησης φιλίας, η οξυθυμία και το μη κοινωνικό/παρατήρησης παιχνίδι. Μέσα από πολλαπλές αναλύσεις προέκυψε ότι η αποδοχή από τους συνομήλικους προβλέπεται καλύτερα μέσα από το κοινωνικό συμμετοχικό παιχνίδι (Μπεαζίδου, & Μπότσογλου, 2016).

Γνωρίζοντας τη σημασία της αποδοχής στα παιδιά και τον ρόλο που έχουν σε αυτή οι δεξιότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά που αναφέραμε, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η προσπάθεια ενίσχυσης και καλλιέργειά τους, είναι αναγκαία για την ανάπτυξη του ατόμου.

3. ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΧΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Πλήθος ερευνών επιβεβαιώνουν ότι το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση συμβάλλει στην καλλιέργεια του παιδιού και τη σωματική, ψυχική και κοινωνική του ανάπτυξη. Είτε ως εκπαιδευτικό εργαλείο, είτε η ίδια η τέχνη του κουκλοθέατρου θα μπορούσε να καλλιεργήσει δεξιότητες και χαρακτηριστικά που ενισχύουν την αποδοχή από τους ομήλικους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Γνωρίζοντας τη σημασία της αποδοχής και της αίσθησης του «ανήκειν» σε όλη τη μετέπειτα ζωή, κατανοούμε ότι η καλλιέργεια συμπεριφορών και δεξιοτήτων που βοηθούν στην αποδοχή και η δημιουργία ενός κλίματος αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας στην τάξη, θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για τη νηπιαγωγό. Αρχικά, τα παιδιά μέσα από την κούκλα μπορούν να εκφραστούν και να εκτονώσουν τα συναισθήματά τους, αφού η κούκλα μπορεί να αποτελέσει διάλογο αποστολής μηνυμάτων για τις βαθύτερες ανάγκες και επιθυμίες μας. Η κούκλα ως παιχνίδι και το παιχνίδι ως λειτουργία συνδέεται με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Κατά το παιχνίδι με τις κούκλες και την εμπύχωσή της, το παιδί με ανώδυνο τρόπο βγαίνει από το καβούκι του, με σκοπό την ένταξη και ενσωμάτωση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας των ομήλικων και ως επακόλουθο την ένταξη στην ίδια την κοινωνία (Παρούση, 2009:16).

Παράλληλα, αποτελεί ένα μέσο κοινωνικοποίησης και καλλιέργειας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα χεριά του εκπαιδευτικού, αφού ακόμα και τα πιο κλειστά παιδιά, καθώς εμπυχώνουν την κούκλα δεν νιώθουν ότι εκτίθενται, αλλά η κούκλα, με αποτέλεσμα να εκφράζουν τις ανάγκες τους, ενώ παράλληλα διατηρούν τη συναισθηματική τους ισορροπία (Lenakakis et al., 2017). Όπως προαναφέρθηκε, η αποδοχή από τους συνομήλικους μπορεί να βελτιωθεί δίνοντας έμφαση σε κάποια χαρακτηριστικά. Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό είναι η επικοινωνία και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων που αφορούν την επικοινωνία και τις αλληλεπιδράσεις. Το κουκλοθέατρο είναι ένα αξιόπιστο επικοινωνιακό εργαλείο, δίνοντας την ευκαιρία για δημιουργία διαφόρων επικοινωνιακών συνθηκών, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στα παιδιά (Λενακάκης, & Λουλά, 2015:359).

Η κούκλα στο νηπιαγωγείο, αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση δίνει κίνητρα για διάλογο, επικοινωνία, επιχειρηματολογία και συζήτηση, καλλιεργώντας ένα πλαίσιο επικοινωνίας μέσα στην τάξη, στο οποίο ο μαθητής μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα (Λενακάκης, & Λουλά, 2015:359). Το κουκλοθέατρο αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή επικοινωνίας, ενώ παράλληλα είναι μια μορφή έκφρασης, αλληλεπίδρασης και δράσης. Η κούκλα μπορεί να επικοινωνήσει με το άτομο με έναν μαγικό τρόπο, ανίκανο να πραγματοποιήσουν οι λέξεις. Η μαγική αυτή δύναμη οδηγεί στη γένεση ενός πλαισίου προς

μα ανοιχτή, αξιόπιστη και ειλικρινή επικοινωνία μεταξύ του πομπού και του δέκτη (Λενακάκης, & Λουλά, 2015:361). Κατά την Κοντογιάννη (1992) παρατηρούνται δύο διαστάσεις του κουκλοθέατρου ως επικοινωνιακό εργαλείο. Η πρώτη αφορά το κουκλοθέατρο ως θέαμα, ενώ η δεύτερη ως δραστηριότητα και συνήθως δημιουργείται από τα ίδια τα παιδιά (Κοντογιάννη, 2012:107).

Κατά τη Wilson (2016), το κουκλοθέατρο αποτελεί αποτελεσματικό εργαλείο στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στην προσχολική ηλικία καθώς και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους και των διαφωνιών (Wilson, 2016). Όπως αναφέραμε η ενσυναίσθηση και η διαχείριση των συναισθημάτων αποτελούν δείκτες μέτρησης της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς που σχετίζεται με την αποδοχή από τους ομήλικους. Ευρύτερα αποδεκτή άποψη είναι ότι η ενσυναίσθηση προσφέρει τα θεμέλια για τη δημιουργία συμπεριφορών προς ωφέλεια του κοινωνικού πλαισίου (Βίτσου, 2014:66). Η εμπλοκή των παιδιών με τις κούκλες και το δέσιμο με αυτές και τις ιστορίες τους, οδηγεί τα παιδιά στην κατανόηση και συμμετοχή στα αισθήματα των άλλων, καθώς και στον σεβασμό σε όσους διαφέρουν ή στην υιοθέτηση μιας πιο υποστηρικτικής και ευαίσθητης στάσης. Με αποτέλεσμα να προωθείται η βελτίωση της προ-κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως η βοήθεια, το μοίρασμα, η έκφραση συμπαράστασης και η φροντίδα (Hamre, 2004). Το παιδί κατά την ενασχόλησή του με το κουκλοθέατρο και το παιχνίδι ρόλων εμπλουτίζει τη συναισθηματική του ικανότητα, καθώς και την ικανότητα να αντιλαμβάνεται πράγματα από διαφορετική οπτική, καθώς προϋποθέτει την ενσυναίσθηση προς την κούκλα και τους ρόλους και συμπεριφορές που εμπνυχώνει. Αποτελεί μια πρόιμη κατάσταση ανάπτυξης της κοινωνικής νοημοσύνης, της ανοχής και της ενσυναίσθησης (Βίτσου, 2014:66).

Η κοινωνική νοημοσύνη μπορεί να καλλιεργηθεί με θετική ενίσχυση και παραδείγματα. Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει το κουκλοθέατρο για την ενίσχυση θετικών συμπεριφορών και την επίλυση συγκρούσεων. Καθώς το παιδί ξεκινάει το σχολείο είναι αναγκασμένο να ακολουθήσει πλήθος κανόνων και να μάθει να συνυπάρχει με τους ομήλικους του και τον εκπαιδευτικό. Η κατάσταση αυτή μπορεί να δημιουργήσει εσωτερικές συγκρούσεις και συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών. Οι κούκλες αποτελούν μια ιδανική ευκαιρία για εξερεύνηση τέτοιων καταστάσεων, καθώς και για αποφόρτιση των συναισθημάτων μέσα από την εμπύχωση τέτοιων καταστάσεων (Βίτσου, 2014:66). Δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά μέσα από την πλοκή των ιστοριών και τα παιχνίδια ρόλων με την κούκλα να διδαχθούν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις, τρόπους για επίλυση συγκρούσεων και άλλες κοινωνικό-συναισθηματικές ικανότητες (“Οδηγός Εκπαιδευτικού Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου”, 2011).

Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο βασίζεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις της συνεργατικής, βιωματικής και δημιουργικής μάθησης (Κοντογιάννη, Παπαϊωάννου, & Παπαρούση, 2019:11). Χάρη στο βιωματικό του χαρακτήρα και ως εργαλείο έκφρασης, τα παιδιά μέσα από το κουκλοθέατρο γνωρίζουν βαθύτερα τον εαυτό τους και οδηγούνται στην αποδοχή του. Παράλληλα, αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, μοιράζονται συναισθήματα και γνώσεις, και δημιουργούν ουσιαστικές σχέσεις. Χτίζουν έναν τόπο ομαδικής έκφρασης και συνύπαρξης, με θεμελιώδης στοιχεία τη συνεργασία και τον διάλογο (Άλκηστις, 2008:37). Κατά τον Freire (1976), η μάθηση που στηρίζεται στον διάλογο αποτελεί πράξη απελευθέρωσης και οι συμμετέχοντες είναι ικανοί να αναδιαμορφώσουν την κοινωνική πραγματικότητα. Ο ουσιαστικός διάλογος προϋποθέτει την ισότητα, τον σεβασμό και την αποδοχή προς τους άλλους και όχι την κυριαρχία του ενός προς τον άλλο (Warner, 2012). Ο διάλογος αποτελεί βασικό κομμάτι του κουκλοθέατρου μεταξύ των παιδιών καθώς και με την κούκλα, χάρη στην εμπιστοσύνη και την αίσθηση ότι δεν κρίνονται από την κούκλα.

Όπως προαναφέρθηκε, το κουκλοθέατρο στο νηπιαγωγείο μπορεί να λάβει διάφορες μορφές και να χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους. Ως εκ τούτου θα μπορούσε να αποτελέσει εργαλείο για την αποδοχή από τους ομήλικους στο νηπιαγωγείο στρέφοντας το ενδιαφέρον στο ζήτημα αυτό (Μαγουλιώτης, & Αλεξανδρίδου, 2012:142). Εργαστήρια ή μια παράσταση πάνω στο θέμα, θα μπορούσε να δώσει τροφή για κριτική σκέψη και προβληματισμούς, καθώς τα παιδιά ακούν προσεχτικά τα λεγόμενα της κούκλας. Επιπλέον, το κουκλοθέατρο ως παιχνίδι, μαθαίνει στα παιδιά να λειτουργούν ως ομάδα. Τα παιδιά αλληλοεπιδρούν, συνεργάζονται, αποδέχονται και σέβονται το ένα το άλλο συνειδητοποιώντας ότι τίποτα δεν τους χωρίζει και γίνονται ομάδα (Άλκηστις, 2008:104). Παράλληλα, η συμμετοχή των παιδιών στην κατασκευή της κούκλας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο νηπιαγωγείο, αφού ενισχύεται η δημιουργικότητά τους και συγχρόνως συνεργάζονται για ένα κοινό αποτέλεσμα. Η Moss (2006) επισημαίνει ότι οι ντροπαλοί μαθητές, ξεχωρίζουν συνήθως κατά τη διαδικασία κατασκευής. Κατά τη διαδικασία αυτή, δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις, να συνεργαστούν δημιουργικά και να γνωριστούν καλύτερα και σε βάθος, με αποτέλεσμα να καλλιεργήσουν το αίσθημα του ανήκειν, τον σεβασμό και την αποδοχή από την ομάδα των ομήλικων (Moss, 2006).

Σε έρευνα του Slater (2002) στο νηπιαγωγείο, αναλύονται τα θετικά χαρακτηριστικά του κουκλοθέατρου ως παιδαγωγικό εργαλείο, στη διευκόλυνση της μάθησης και γνώσης. Αναφέρεται ως ένα κουκλοθεατρικό-εκπαιδευτικό-ψυχαγωγικό «κανάλι», που δημιουργεί δυνατότητες συμμετοχής και αλληλεπίδρασης. Το πόσο ταυτίζεται το παιδί με τον ηρώα και

το ενδιαφέρον του για την αφήγηση ορίζεται ως «εμπλοκή». Κατά τον Slater, η ανάμειξη αυτή επιδρά στις απόψεις, συμπεριφορές και στάσεις των παιδιών, με βάση τον βαθμό συσχέτισης με την πλοκή, και οδηγεί σε εμπάθυνση του νοήματος, ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και του διαλόγου μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών (Βίτσου, 2016:42-43). Οι Salmon και Sainato (2005) συμπεριέλαβαν στη μελέτη τους, την κούκλα σε όλες τις ημερήσιες δραστηριότητες με στόχο μια ολιστική προσέγγισή της. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά καλλιέργησαν την επικοινωνιακή τους ικανότητα, ειδικότερα τα απομονωμένα και ντροπαλά παιδιά καθώς και την επίγνωση των κοινωνικών δομών (Βίτσου, 2016:42-43).

Σε έρευνα του Boueini (2014) που αναφερόταν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από την τέχνη του κουκλοθέατρου, καταγράφεται ότι οι συγκεκριμένες δεξιότητες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη του παιδιού και θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να τις καλλιεργήσουν. Η έρευνα αυτή προσπαθεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, να εντάξουν το κουκλοθέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού αποτελεί κλειδί για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων από τα παιδιά (Boueini, 2014:1696-1701). Παρόμοια άποψη έχουν οι Tsao και McCabe, οι οποίοι πιστεύουν ότι οι κούκλες μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο για τη διαχείριση των συγκρούσεων στην τάξη (Tsao, & McCabe, 2010). Στα ελληνικά δεδομένα η Βίτσου (2014) πραγματοποίησε μελέτη περίπτωσης με στόχο τη διαχείριση διαφόρων συγκρούσεων, που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο λόγω των αλληλεπιδράσεων των μαθητών, με τη χρήση του κουκλοθέατρου (Βίτσου, 2014).

Σε έρευνα της η Korošec (2013) αναφέρει ότι τα παιδιά, μέσα από τη συμβολική χρήση της κούκλας γνωρίζουν τον εαυτό τους, αναπτύσσουν τη φαντασία τους και περαιτέρω ικανότητες (Korošec, 2013: 499). Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι το κουκλοθέατρο, τόσο ως τέχνη όσο και ως βιωματικό και συνεργατικό εργαλείο μάθησης, μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αξιών και συμπεριφορών, ώστε το παιδί να γίνει αποδεκτό από την ομάδα των ομήλικων και γενικότερα συντελεί στην υγιή ανάπτυξη και εξέλιξή του. Το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα μοναδικό μέσο ανακάλυψης του κόσμου, του εαυτού μας, των σχέσεων και της αλήθειας. Ως εκ τούτου, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να το αντιμετωπίζει με σοβαρότητα. Από την άλλη, κατά τον Στάθη Μαρκόπουλο, τα παιδιά είναι γεννημένα κουκλοπαίχτες, θέλουν μόνο ελευθερία, σεβασμό και εμπιστοσύνη (Μαρκόπουλος, 2004:45).

B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4. Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

4.1. Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικές υποθέσεις

Αν και υποθέτουμε ότι το κουκλοθέατρο μπορεί να ενισχύσει την αποδοχή από τους ομήλικους, οι μελέτες που έχουν ερευνήσει τη συγκεκριμένη υπόθεση θεωρούνται ελλειπείς. Ιδιαίτερα, όσον αφορά την ελληνική βιβλιογραφία παρατηρείται ένα κενό στις έρευνες που αφορούν το κουκλοθέατρο στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής αποδοχής, παρόλο που γνωρίζουμε τη σημασία του. Ερευνητικό κενό υπήρχε και όσον αφορά τη δύναμη του κουκλοθέατρου ως τέχνη στην εκπαίδευση και όχι απλά ως εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια της/του νηπιαγωγού. Ως εκ τούτου, τα παραπάνω ερευνητικά κενά και οι προσωπικές αναζητήσεις αποτέλεσαν τους κύριους λόγους που αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί η παρακάτω έρευνα. Στο σημείο αυτό θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί, ότι η ερευνήτρια είναι νηπιαγωγός και κουκλοπαίχτρια και κυρίαρχος ρόλος της στα πλαίσια της παρακάτω έρευνας ήταν αυτός της κουκλοπαίχτριας. Ως εκ τούτου, αυτή προσπάθησε να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα που βασίζεται σε 12 παρεμβάσεις εργαστηρίων κουκλοθέατρου και αφορά κυρίως τις ευεργετικές αξίες του κουκλοθέατρου προς την ανάπτυξη του παιδιού ως τέχνη. Σίγουρα ο διττός της ρόλος μπορεί να επηρεάσει τις παρεμβάσεις, παρόλα αυτά προσπάθησε να κυριαρχήσει αυτός της κουκλοπαίχτριας και κρίνεται σημαντικό ότι και στα δύο σχολεία παρουσιαστικά σαν κουκλοπαίχτρια, χωρίς κάποια προηγούμενη επαφή.

Στόχος της παρούσας έρευνας αποτελεί ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός κουκλοθεατρικού προγράμματος παρέμβασης σε μαθητές προσχολικής ηλικίας (4-6 χρονών). Βασικός στόχος ήταν η ενίσχυση της αποδοχής από τους συνομήλικους μέσα από την τέχνη του κουκλοθέατρου. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 3-4 μήνες και πραγματοποιήθηκε σε δυο ιδιωτικά νηπιαγωγεία της Αθήνας, με παρόμοιες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Το πρώτο νηπιαγωγείο αποτελεί την πειραματική ομάδα και το άλλο την ομάδα ελέγχου. Η συγκεκριμένη έρευνα, με βάση τη συλλογή δεδομένων αποτελεί μια πειραματική έρευνα δράσης. Όσον αφορά την ποσοτική μέτρηση, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε δίνει αποτελέσματα ως άθροισμα, ως εκ τούτου δεν παράγονται επιμέρους ερωτήματα. Η βασική ερευνητική υπόθεση της συγκεκριμένης έρευνας θεωρείται :

Μηδενική Υπόθεση: Ένα κουκλοθεατρικό πρόγραμμα διάρκειας δώδεκα εργαστηρίων δεν θα ενισχύσει την αποδοχή από την ομάδα των συμμαθητών των μαθητών του νηπιαγωγείου που το παρακολουθούν.

Υπόθεση Εργασίας: Ένα κουκλοθεατρικό πρόγραμμα διάρκειας δώδεκα εργαστηρίων θα ενισχύσει την αποδοχή από την ομάδα των συμμαθητών των μαθητών του νηπιαγωγείου που το παρακολουθούν.

Επιμέρους υπόθεση αποτελεί η εξής:

Δεν εντοπίζονται διαφορές στην αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των συνομήλικων με βάση το φύλο μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, σε σύγκριση με τις επιλογές τους πριν τις παρεμβάσεις.

4.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, όπως προαναφέρθηκε αποτελεί μια έρευνα δράσης. Τη δεκαετία του 1940 χρησιμοποιήθηκε από τον Kurt Levin για πρώτη φορά ο όρος έρευνα δράσης, ως μέθοδος παρέμβασης και αναζήτησης λύσεων των κοινωνικών προβλημάτων. Στην έρευνα δράσης δίνεται η δυνατότητα μέσα από την εμπειρία, οι συμμετέχοντες να βελτιώσουν τις μεθόδους και πρακτικές τους, καθώς και να αναδιατάξουν και αναδημιουργήσουν τις δυναμικές της έρευνας (Δαφέρμος, & Πουρκός, 2010:41). Η έρευνα δράσης διακρίνεται σε πέντε φάσεις, οι οποίες είναι αναγνώριση του προβλήματος, σχεδιασμός παρεμβάσεων, υλοποίηση, αξιολόγηση/αναστοχασμός της δράσης και προσδιορισμός της αποκτημένης γνώσης (Susman, & Evered, 1978: 588). Η διαδικασία εξελίσσεται σπειροειδώς, με το πέρας του πρώτου κύκλου, προκαλώντας καινούριες αναζητήσεις πάντα με θετικό πρόσημο (Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008).

Με γνώμονα να οδηγηθούμε σε αξιόπιστα αποτελέσματα χρησιμοποιήθηκε η μικτή μέθοδος που συνδυάζει ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία για την ανάλυση των δεδομένων. Τα αποτελέσματα των μεθόδων συνδυαστήκαν με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης, ώστε να υπάρξει ολιστική προσέγγιση πάνω στο ζήτημα. Από τη μια πλευρά η ποσοτική προσέγγιση αποτυπώνει με αριθμητικά στοιχεία τα δεδομένα και έχει ως στόχο τη γενίκευση και αντικειμενικότητα των φαινομένων και θεωριών της έρευνας (Μαντζούκας, 2007:89). Από την άλλη, η ποιοτική έρευνα παρέχει μια ανθρωπιστική, νατουραλιστική και ερμηνευτική προσέγγιση στο εκάστοτε φαινόμενο και γενικότερα στον κόσμο. Οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν και παρατηρούν τα πράγματα στο φυσικό τους κόσμο και αποσκοπούν να ερμηνεύσουν και να δώσουν νόημα στα φαινόμενα με όρους που οι ίδιοι οι άνθρωποι δίνουν (Denzin, & Lincoln, 2005). Οι δύο αυτές έρευνες είναι αντίστοιχα αποτελεσματικές και

αξιόπιστες. Παρόλα αυτά παρατηρείται η προτίμηση προς την ποιοτική έρευνα στις επιστήμες που έχουν ως αντικείμενο μελέτης την αγωγή του ατόμου (Εμβλωτής, Κατσης, & Σιδέρης, 2006). Στην παρούσα έρευνα, ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η προσχολική ηλικία και το κουκλοθέατρο, ενώ εξαρτημένη είναι η αποδοχή από την ομάδα των συμμαθητών.

4.3. Ερευνητικός πληθυσμός

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί οιονεί πείραμα, αφού οι δυο ομάδες προϋπήρχαν πριν την έρευνα και είναι μη ισοδύναμες (Cohen, Manion, & Morrison, 2008:367). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο διαφορετικούς ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς- νηπιαγωγεία της Αθήνας. Χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας και ευκολίας, αφού η ερευνήτρια πραγματοποιεί καλλιτεχνικά και εκπαιδευτικά εργαστήρια στον χώρο δημιουργικών δράσεων που αποτελεί παρακλάδι του παιδικού σταθμού- νηπιαγωγείου που αποτέλεσε την πειραματική ομάδα. Με αποτέλεσμα, το δείγμα να μην μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό και να οδηγηθούμε σε γενικεύσεις (Παπαγεωργίου, 2015: 6).

Λόγω του ότι το σχολείο με τα παιδιά που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα δεν είχαν δεύτερο τμήμα, είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά της ομάδας ελέγχου να είναι από άλλο ιδιωτικό νηπιαγωγείο της Αθήνας. Ωστε να μετριάσουμε τη μη ισοδυναμία τους, προσπαθήσαμε η επιλογή του δεύτερου σχολείου να γίνει με βάση παρόμοιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και με παρόμοια κοινωνικό-οικονομικά κριτήρια με βάση την περιοχή. Οι ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα αποτελούνταν και στα δυο σχολεία από προνήπια-νήπια μαζί και τα τμήματα είχαν ακριβώς τον ίδιο αριθμό παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 30 παιδιά, 15 παιδιά αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα με 6 κορίτσια και 9 αγόρια (2 νήπια και 13 προνήπια) και 15 την ομάδα ελέγχου με 8 κορίτσια και 7 αγόρια (5 νήπια και 10 προνήπια).

4.4. Μέσα συλλογής δεδομένων

Όπως αναφέρθηκε για να υπάρχουν πιο αξιόπιστα αποτελέσματα στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μικτή μέθοδος και τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης. Για τη συγκεκριμένη έρευνα συλλέχθηκαν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα εξής και θα αναλυθούν εκτενέστερα παρακάτω: εικονογραφημένο ερωτηματολόγιο των παιδιών, ερωτηματολόγιο για τους παιδαγωγούς, κοινωνιομετρική συνέντευξη για τα παιδιά και συμμετοχική μη δομημένη παρατήρηση που καταγράφηκε σε μορφή ημερολογίου, μαγνητοφώνηση και φωτογραφίες.

4.4.1. Ερευνητικά εργαλεία ποσοτικής μεθόδου

4.4.1.1. Ερωτηματολόγιο

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε σαν ποσοτικά εργαλείο τμήμα της Εικονογραφημένης Κλίμακας της Αντιληπτικής Ικανότητας και της Κοινωνικής Αποδοχής για τα Μικρά Παιδιά (The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children) των Harter και Pike (1984). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από τους μαθητές και τη νηπιαγωγό του κάθε τμήματος. Υπάρχουν δυο εκδόσεις του συγκεκριμένου εργαλείου, η πρώτη αφορά παιδιά προσχολικής ηλικίας και νήπια και η δεύτερη αφορά μαθητές πρώτης και δεύτερης τάξης Δημοτικού. Το περιεχόμενο της κλίμακας και των δυο εκδόσεων περιλαμβάνει 4 ανεξάρτητες υποκλίμακες των 6 ερωτήσεων, που μπορούν να χωριστούν και σε δυο βασικά επίπεδα χωρίς όμως κανένα να επικαλύπτει από το άλλο την αντιληπτική ικανότητα και την κοινωνική αποδοχή. Η μέτρηση για κάθε μια από αυτές περιλαμβάνει 2 υποκλίμακες των 6 ερωτήσεων. Η αντιληπτική ικανότητα χωρίζεται στην υποκλίμακα της γνωστικής ικανότητας και σωματικής ικανότητας, ενώ η κοινωνική αποδοχή χωρίζεται στην αποδοχή από τους συνομηλίκους και τη μητρική αποδοχή. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε από την έκδοση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και νηπιαγωγείου, η υποκλίμακα των 6 ερωτήσεων κλειστού τύπου που αφορά την αποδοχή από τους συνομηλίκους (Harter, & Pike, 1984).

Τα παιδιά και οι νηπιαγωγοί απάντησαν ουσιαστικά στις ίδιες έξι ερωτήσεις, με τη διαφορά ότι η κλίμακα των παιδιών ήταν εικονογραφημένη και συμπληρώθηκε με τη βοήθεια της ερευνήτριας με το κάθε παιδί ξεχωριστά. Το βιβλίο είναι κατασκευασμένο έτσι ώστε όταν κάθονται απέναντι ερευνητής και παιδί, ο ερευνητής να έχει μπροστά του τις ερωτήσεις και το παιδί τις εικόνες και τα δύο προς τη σωστή κατεύθυνση. Οι εικόνες είναι τοποθετημένες με τέτοιο τρόπο, ώστε τα στοιχεία να εξισορροπούνται σε κάθε ξεχωριστή υποκλίμακα. Συγκεκριμένα, τρεις από τις εικόνες παρουσιάζουν την πιο θεμιτή κατάσταση ή τον πιο αποδεκτό μαθητή στη δεξιά πλευρά και οι άλλες τρεις από την αριστερή. Κάθε ερώτηση βαθμολογείται και για τους μαθητές και για τους νηπιαγωγούς σε κλίμακα από το 1-4, με το 4 να αποτελεί την πιο αποδεκτή και υψηλή βαθμολογία, ενώ το 1 τη χαμηλότερη (Harter, & Pike, 1984). Η απόδοση των ερωτήσεων στα ελληνικά έγινε με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης από δύο απόφοιτους της αγγλικής φιλολογίας κατά τη διπλωματική της Φάσσα Μαρία (2021), απόφοιτης του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού.

4.4.1.2. Κοινωνιομετρική μέτρηση της αποδοχής

Η Κλίμακα κοινωνιομετρικής μέτρησης (Peer ratings) αποτελεί μία μέτρηση που παρουσιάζει τον βαθμό που ένα παιδί είναι αρεστό από την ομάδα των συμμαθητών του. Το κάθε παιδί ξεχωριστά έχοντας μπροστά του τις φωτογραφίες των συμμαθητών του έπρεπε να αντιστοιχίσει κάθε φωτογραφία στα τρία κουτιά που είχε μπροστά του, ανάλογα με το πόσο του αρέσει να παίζει με το συγκεκριμένο άτομο. Το κάθε κουτί είχε πάνω του ένα πρόσωπο, ένα χαρούμενο, ένα ουδέτερο και ένα λυπημένο που αντίστοιχα συμβόλιζαν «*μου αρέσει πολύ να παίζω μαζί του/της*», «*μου αρέσει έτσι και έτσι να παίζω μαζί του/της*» και «*δεν μου αρέσει καθόλου να παίζω μαζί του/της*». Η κοινωνιομετρική μέθοδος που εφαρμόστηκε είναι των Asher et al. (1979) και ο βαθμός αποδοχής του κάθε παιδιού βγήκε από τη διαίρεση της συνολικής βαθμολογίας που έλαβε (χαρούμενο πρόσωπο=3, ουδέτερο=2, λυπημένο=1) δια του αριθμού των παιδιών.

Οι λόγοι που επιλέξαμε τη συγκεκριμένη κλίμακα (Peer ratings) είναι αρχικά γιατί δεν χρησιμοποιεί αρνητική κατονομασία, όπως και ότι όλοι οι μαθητές έχουν βαθμολογία. Το τελικό αποτελέσματα εξάγεται από τη βαθμολογία και συμμετοχή όλων των παιδιών για το κάθε παιδί ξεχωριστά. Επιπλέον έχει μεγαλύτερη βαθμολογία από τη μέθοδο ονοματοδοσίας στο test - retest σταθερότητας και αξιοπιστίας στη μέτρηση της κοινωνικής αποδοχής. (Asher et al., 1979). Τέλος, ένας βασικός λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος είναι, με βάση τις επισημάνσεις του Bukowski και Hoza (1989), με διαφορετική κοινωνιομετρική τεχνική μετριοούνται η αποδοχή από τη φιλία και αυτή αποτελεί καταλληλότερη τεχνική για την αποδοχή.

4.4.2. Ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής μεθόδου

4.4.2.1. Συμμετοχική παρατήρηση και ερευνητικό ημερολόγιο

Μια άλλη μέθοδος για την συλλογή δεδομένων αποτέλεσε η συμμετοχική μη δομημένη παρατήρηση. Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στη μερική ή εξ' ολοκλήρου συμμετοχή του ερευνητή στη ζωή των ατόμων του ερευνητικού πεδίου δράσης και την παρατήρηση των διαστάσεων, των αλληλεπιδράσεων, αφιερώνοντας χρόνο στο να ακούσει, να παρατηρεί και να θέτει ερωτήματα (Ισαρη, & Πουρκός, 2015:141). Σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο της συμμετοχικής παρατήρησης αποτελεί το ερευνητικό ημερολόγιο που χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα στη διάρκεια και μετά το πέρας των παρεμβάσεων (Αυγητίδου, 2011). Ως εκ τούτου, η ερευνήτρια βρίσκεται στον χώρο σαν αντικειμενικός παρατηρητής και εμπυχώτρια κρατώντας σημειώσεις σε σχόλια, αντιδράσεις και αντιλήψεις που θεωρεί σημαντικά. Επιπλέον, οι παρεμβάσεις μαγνητοφωνούνται, με αποτέλεσμα την πιο

ολοκληρωμένη και διεξοδική παρατήρηση, τον έλεγχο και αναστοχασμό, όπως και τη διασταύρωση των στοιχείων που καταγράφηκαν στο ημερολόγιο, καθώς και την αυτοπαρατήρηση της ερευνήτριας, με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, φωτογραφική μηχανή χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων για την καταγραφή των μη λεκτικών συμπεριφορών .

4.4.2.2. Φωτογραφίες-Ηχογράφηση

Το μάθημα ηχογραφούταν καθόλη τη διάρκεια και είχαν ενημερωθεί από την αρχή για αυτό. Όσον αφορά τις φωτογραφίες, ώστε να μη διακόπτεται η παρέμβαση και να μην επηρεάσει τα μέλη της ομάδας, αλλά να υπάρχει υλικό κατά τη διάρκεια των δράσεων, είχε ζητηθεί από τις δασκάλους να πάρουν αυτόν τον ρόλο, είτε παίρνοντας δική τους πρωτοβουλία, είτε με παρότρυνση της ερευνήτριας. Συγχρόνως, η ερευνήτρια χρησιμοποιούσε τη φωτογραφική μηχανή για να τραβήξει και η ίδια φωτογραφίες συνήθως όμως μετά την ολοκλήρωση της κατασκευής ή σε στιγμές που δεν επηρέαζε το μάθημα.

4.5. Σχεδιασμός παρεμβάσεων

Ως προς την πραγματοποίηση της έρευνας σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν 12 παρεμβάσεις. Κύρια επιδίωξη των παρεμβάσεων είναι η επαφή των παιδιών με την ίδια την τέχνη του κουκλοθέατρου. Φυσικά σκοπός ήταν η ενίσχυση της αποδοχής από την ομάδα των συνομήλικων, παρόλα αυτά οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν με γνώμονα ότι το κουκλοθέατρο ως παιχνίδι και τέχνη προσφέρει στα παιδιά έναν χώρο για να αλληλεπιδράσουν, να συνεργαστούν, να γνωριστούν και να γίνουν ομάδα με βάση την αγάπη (Άλκηστις, 2008: 104). Ως εκ τούτου, η ίδια η επαφή με την τέχνη μπορεί να οδηγήσει σε αποτελέσματα. Αποτελώντας και προσωπικό ερευνητικό ενδιαφέρον το πώς η ίδια η τέχνη του κουκλοθέατρου μπορεί να οδηγήσει στην αποδοχή, σχεδιάστηκαν 12 εργαστήρια κουκλοθέατρου, που τα παιδιά θα έρχονταν σε επαφή με το κουκλοθέατρο, την εμφύχωση των αντικειμένων, την κατασκευή, τη δημιουργία παραστάσεων από τους ίδιους και την παρακολούθηση παραστάσεων.

Οι παρεμβάσεις εμπλουτίστηκαν και με άλλες τέχνες, όπως εικαστικά, γλυπτική, σωματικό θέατρο και εκπαιδευτικό δράμα. Όσον αφορά τον σχεδιασμό, οι 3 πρώτες παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα, παρόλα αυτά η ερευνήτρια είχε επισκεφτεί την ομάδα για μια πρώτη εικόνα, ώστε να προσπαθήσει να δημιουργήσει παρεμβάσεις στις ανάγκες των παιδιών. Μετά την πρώτη παρέμβαση και κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού αποφασίστηκαν αλλαγές στην τρίτη παρέμβαση. Οι υπόλοιπες

παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν παράλληλα με τις δράσεις και πάντα μέσα από την αυτοπαρατήρηση, τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση. Σκοπός του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της προσωπικότητας των παιδιών και ιδιαίτερα των απομονωμένων και αυτών που έχουν προβλήματα κοινωνικοποίησης, καθώς και ο σεβασμός και η αποδοχή του άλλου.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα βασίζεται στα προγράμματα παρέμβασης που αναφέρονται ως peer-mediator approach και υποστηρίζουν πως τα παιδιά με ελλειπείς κοινωνικές ικανότητες που βιώνουν την απόρριψη μπορούν να αποκτήσουν τις κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες που χρειάζονται για την κοινωνική τους ανάπτυξη, μέσω της θετικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές (Goldstein, & English, 1997). Από την άλλη, παλαιότερα προγράμματα Social skills training, Social-cognitive training programs έδιναν έμφαση στο παιδί που έχει τις δυσκολίες. Τα peer-mediator approach προγράμματα, που βασίζεται και το συγκεκριμένο στηρίζει την άποψη ότι η ύπαρξη σε μια τάξη παιδιών που απορρίπτονται από τους ομήλικους αποτελεί υπόθεση ολόκληρης της τάξης (Μπεαζίδου, & Μπότσογλου, 2016:167). Από την αρχή του σχεδιασμού υπήρχε η λογική ότι αρχικά το εύρος των ατόμων που συνεργάζονται θα μεγαλώνει καθώς περνάει και ο καιρός του προγράμματος. Ξεκινώντας από εμάς τους ίδιους, συνεχίζοντας σε ζευγάρια, τριάδες και στη συνέχεια μεγαλύτερες ομάδες, ακόμα και σε από κοινού συνεργασία. Άλλες παρεμβάσεις χωρίστηκαν σε θεματικές και άλλες ήταν αυτόνομες, ανάλογα με το πού θέλαμε να μας οδηγήσουν.

Η 1^η παρέμβαση αποτελούνταν από μια παράσταση με θέμα τη φιλία και την αποδοχή, που είχε δημιουργηθεί στα πλαίσια του μεταπτυχιακού για το μάθημα του κουκλοθέατρου. Η παράσταση αυτή σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια και τη Χαρά Ορφανού και επιλέχθηκε να είναι το ξεκίνημα για τις παρεμβάσεις, λόγω του ότι το θέμα της συγκλίνει με αυτό της έρευνας. Η συγκεκριμένη παράσταση δίχασε την ερευνήτρια αν θα αποτελούσε την αρχή ή το κλείσιμο του προγράμματος. Παρόλα αυτά επιλέχθηκε για αφετηρία θεωρώντας ότι θα έχει ενδιαφέρον να ξεκινήσουν δυναμικά και δίνοντας μια ουσιαστική εικόνα για το θέμα που θα διαπραγματευτούμε σταδιακά. Ένας ακόμη λόγος που ξεκίνησε με την παράσταση ήταν ώστε η πρώτη ταύτιση και γνωριμία με την ερευνήτρια να είναι σε ρόλο κουκλοπαίχτριας, να μην έχουν, πρωτίστως, δημιουργήσει κάποια σχέση και να μην χρειαστεί να συζητήσουν τι θα κάνουν. Η παρέμβαση αυτή αποτελούσε μια αυτόνομη παρέμβαση, που σκοπό είχε να εισχωρήσουν οι μαθητές και να ταξιδέψουν μέσα από τους μαγικούς κόσμους του κουκλοθέατρου στο θέμα χωρίς καμία εισαγωγή και συζήτηση.

Στη 2^η και 3^η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στροφή προς το άτομο, τον ίδιο τους τον εαυτό και έναν χαρακτήρα που δημιούργησαν. Ειδικότερα στην πρώτη παρέμβαση, που είχε θέμα την αυτοεκτίμηση, επιδιώχθηκε να παρατηρήσουν τον εαυτό τους, να τον αγκαλιάσουν, να τον γνωρίσουν και να ανακαλύψουν τη μοναδικότητα του μέσα στους μοναδικούς άλλους. Συνεχίζοντας να δουλεύουν με τον εαυτό τους στη δεύτερη παρέμβαση δημιούργησαν και έπλασαν ο καθένας το δικό του πλάσμα, γνωρίστηκαν μαζί του, του εμφύσησαν ζωή και μας τους γνώρισαν. Η 4^η και 5^η παρέμβαση αφορούσε τα συναισθήματα και την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, τη γνωριμία μας με αυτά, την κατανόηση και αποδοχή τους ως σύνολο και κάθε ένα ξεχωριστά. Σε αυτή την ενότητα τα παιδιά μέσα από μια παράσταση κουκλοθέατρου με πλαστελίνες βασισμένο σε ένα παραμύθι που είχε γράψει η ερευνήτρια γνώρισαν, χόρεψαν, παρατήρησαν, εμφύχωσαν τα συναισθήματα και κατανόησαν ότι είναι τόσο μοναδικά και συγχρόνως τόσο ίδια. Όλοι έχουμε από όλα τα συναισθήματα, μέσα από τη συνύπαρξη και την αλληλοαποδοχή των συναισθημάτων μπορούμε να κατανοήσουμε και να γνωρίσουμε καλύτερα εμάς και τους άλλους γύρω μας.

Η 6^η παρέμβαση ήταν πάλι αυτόνομη και βασίστηκε στα χέρια ως κούκλα και το σώμα ως σκηνικό. Η 7^η παρέμβαση βασίστηκε στη διαφορετικότητα μέσα από τα σχήματα και τη δημιουργία της «Σχηματούπολης» ως μιας χώρας πλουραλισμού σχημάτων. Τα παιδιά δημιούργησαν τα δικά τους σενάρια σε ομάδες, σχεδίασαν και υλοποίησαν την παράστασή τους. Οι παρεμβάσεις 8,9,10,11 διαπραγματεύονται έννοιες όπως είναι το «μικρό-μεσαίο-μεγάλο» και τους αντίστοιχους μαγικούς κόσμους, γνωρίζοντας τον καθένα από αυτούς ξεχωριστά, με έντονο κατασκευαστικό ενδιαφέρον στο «μικρό» και τους ήρωες του «μικρού», με το «μεσαίο» να εμβαθύνει στην εμφύχωση, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά για την κίνηση μιας κούκλας, καθώς και στην έννοια της ομάδας και τη «Μεσαιούπολη να μοιάζει πολύ με την τάξη των παιδιών, παίζοντας ομαδικά παιχνίδια. Τέλος, η θεματική «μεγάλο» εμβάθυνε στην εμφύχωση και στη συνεργασία για την κίνηση μιας κούκλας, στον συντονισμό των κινήσεων και στη δυσκολία που έχει να συντονιστούν τρεις άνθρωποι για να εμφυχώσουν την κούκλα.

Η τελευταία παρέμβαση βασίστηκε στο παραμύθι «Ρόζα το τερατάκι», το οποίο δραματοποιήσαμε με κούκλες και βασίζεται στην αντίληψη ότι η διαφορετικότητα αποτελεί ένα στοιχείο που εμπλουτίζει την κοινωνία. Έκλεισε με τη μείξη των πλασμάτων και τη δημιουργία μιας ομάδας πολύ κοινής με τη δικής μας, σε έναν κόσμο τόσο διαφορετικό και συγχρόνως τόσο οικείο, που όλα τα πλάσματα μαζί συνεργάζονταν ομαδικά, σέβονταν και αποδέχονταν τους γύρω τους. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: πριν ξεκινήσουν

οι παρεμβάσεις, η ερευνήτρια επισκέφτηκε τα δύο σχολεία με σκοπό να συλλέξει τις απαντήσεις για το εικονογραφημένο ερωτηματολόγιο των παιδιών και για το κοινωνιομετρικό τεστ. Επισκέφθηκε τα σχολεία την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού και βρήκε αντίστοιχα σε κάθε αίθουσα, έναν χώρο που θα μπορούσε να απομονωθεί και να είναι κάπως ιδιωτικός, ώστε τα παιδιά να απαντήσουν χωρίς να νιώθουν ότι οι απαντήσεις τους μπορεί να κριθούν από τους συμμαθητές τους. Κάθε παιδί ερχόταν με τη σειρά του στον συγκεκριμένο χώρο, εξηγούσε η ερευνήτρια τη διαδικασία και απαντούσαν στις ερωτήσεις.

Την ίδια μέρα δόθηκε το ερωτηματολόγιο και στις δασκάλους, δίνοντας η ερευνήτρια οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης. Οι δασκάλους συμπλήρωσαν τις απαντήσεις τους στο σπίτι τους και δόθηκαν στην ερευνήτρια τα αποτελέσματα τις επόμενες μέρες. Το ίδιο ακριβώς ακολούθησε και μόλις τελείωσαν οι παρεμβάσεις. Η πειραματική ομάδα στο διάστημα αυτό συμμετείχε σε 12 δια ζώσης παρεμβάσεις με διάρκεια 90 λεπτών, αν και κάποιες φορές διαρκούσαν λίγο παραπάνω ή λιγότερο. Οι παρεμβάσεις ξεκίνησαν στις 14 Φεβρουαρίου και ολοκληρώθηκαν 23 Μαΐου και τα παιδιά γνώριζαν ότι κάθε Δευτέρα θα κάνουν μαζί με την ερευνήτρια κουκλοθέατρο, με μια μικρή παύση και αλλαγή στη μέρα το διάστημα πριν τις πασχαλινές διακοπές. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στη σχολική τάξη και συμμετείχαν όλα τα παιδιά στο μεγαλύτερο μέρος αυτών, με λίγες απουσίες και διαφορετικές κάθε φορά.

4.6. Παρεμβάσεις

Παρέμβαση 1η (14/02/2022) - Το κενό της μνήμης:

1. Παράσταση «Το κενό της μνήμης»

Η παράσταση «Το κενό της μνήμης!» αποτελεί ένα ταξίδι στον δρόμο της δημιουργίας με όπλο την εικαστική τέχνη. Ένας μεγάλος καλλιτέχνης και ο συνεργάτης του βρίσκονται αντιμέτωποι με την έννοια της έμπνευσης και της σχέσης έργου- δημιουργού. Μέσα από την παράσταση τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον σουρεαλισμό και έναν από τους πιο επιφανείς εκφραστές του, τον Σαλβαδόρ Νταλί. Οι δύο πρωταγωνιστές είναι ο Σαλβαδόρ Νταλί και ο Βλιξ, που είναι ένα από τα ρολόγια που απεικονίζονται στον πίνακα του «Η εμμονή της μνήμης». Η σχέση των δύο συνεργατών, του Νταλί και του Βλιξ έχει πολλές και έντονες διακυμάνσεις. Η συνεργασία είναι μια ιδιαίτερη διαδικασία που απαιτεί εμπιστοσύνη, πίστη, υποχωρητικότητα, αποδοχή, κατανόηση, ενσυναίσθηση και σεβασμό και ο Νταλί σε μια στιγμή δόξας τα ξεχνάει! Κεντρικός άξονας του έργου είναι οι

ανθρώπινες σχέσεις που επηρεάζονται μέσα από τη συνεργασία, τον αλληλοσεβασμό, την αποδοχή και την ενσυναίσθηση.

Η ιστορία διαδραματίζεται στο εργαστήριο του Νταλί, ο Νταλί έχει εκεί το ρολόι του, τον Βλιξ, που πάντα ήθελε να γίνει μούσα του. Αντί αυτού, ο Νταλί διαρκώς τον υποτιμάει και του υπενθυμίζει πως είναι απλά ένα ρολόι. Μια μέρα που η έμπνευση του Νταλί ήταν περιορισμένη, αρχίζει να ζωγραφίζει ένα δέντρο που έχει στο τραπέζι. Ο Βλιξ προσπαθεί να τον πείσει ότι είναι καλύτερο μοντέλο, αλλά μάταια. Κουρασμένος από την προσπάθεια ξαποσταίνει πάνω στο κλαδί του δέντρου σαν να λιώνει. Μόλις ο Νταλί βλέπει το θέαμα αυτό ενθουσιάζεται και κάπως έτσι δημιουργεί το μεγαλύτερο του αριστούργημα «Η εμμονή της μνήμης» και γίνεται διάσημος. Τον καλούν σε συνέντευξη ως καταξιωμένο πλέον καλλιτέχνη. Μόλις τον ρωτάει πως του ήρθε η έμπνευση για το φημισμένο έργο του, εκείνος αποτάσσεται την πολύτιμη συμβολή του φίλου του και παίρνει όλα τα εύσημα πάνω του. Ο Βλιξ απογοητευμένος από τον φίλο του, επιλέγει να μην του ξαναμιλήσει και να λέει μόνο την ώρα, αφού έτσι τον αντιμετώπισε ο Νταλί, ως ένα απλό ρολόι και όχι φίλο. Μέσα από κωμικά στοιχεία, ο Νταλί βρίσκεται αντιμέτωπος με τις πράξεις του και συνειδητοποιεί την αξία του φίλου του, μετανιώνοντας για τη σκληρή του στάση και ζητώντας μια ευκαιρία. Ο Νταλί προς τιμήν της σχέσης τους, ζητάει από τον Βλιξ να ζωγραφίσουν το επόμενο έργο μαζί. Ο ίδιος προτείνει να ζωγραφίσουν ελέφαντες. Την ιδέα συμπληρώνει ο Βλιξ, λέγοντας πως θα ήταν ενδιαφέρον, οι ελέφαντες να έχουν μακριά πόδια. Οι δυο φίλοι φτιάχνουν μαζί ένα αριστούργημα!!

2. Ανακριτική καρτέκλα με Βλιξ και Νταλί

Οι δύο κούκλες πήδηξαν από τη σκηνή πήραν δύο καρεκλάκια και κάθισαν απέναντι από τα παιδιά προσπαθώντας να τους γνωρίσουν. Συζητώντας με τα παιδιά για αυτά που τους συνέβησαν, για το επόμενο έργο τους, για τη ζωή τους. Τα παιδιά μπορούσαν να τους ρωτήσουν ότι θέλουν και αυτοί ήταν εκεί να απαντήσουν μέσα από τον αυτοσχεδιασμό. Στο τέλος, ο Νταλί αποχωρεί και ο Βλιξ τους εξηγεί το επόμενο παιχνίδι.

3. Παιχνίδια κίνησης

Χορεύουν στον χώρο με τη μουσική και όταν σταματήσει ξαπλώνουν για να κοιμηθούν, σε όποια θέση τους βολεύει και ροχαλίζοντας αν επιθυμούν. Ο Βλιξ τους ξυπνάει με ένα «ντριν» και έχουν 20' χρόνο να ξυπνήσουν, να τεντωθούν, να χασμουρηθούν κλπ. Σηκώνονται μόνο όταν μπει η μουσική και αρχίζουν ξανά τον χορό. Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται για μερικές φορές.

4. Μουσικά μαξιλάρια

Το παιχνίδι αυτό αποτελούνταν από δύο στάδια:

Παραλλαγή από τις μουσικές καρέκλες: Αντί για καρέκλες υπάρχουν σκόρπια μαξιλάρια στον χώρο. Υπάρχει ένα λιγότερο από τον αριθμό των παιδιών. Όσο παίζει η μουσική χορεύουν αλλά όταν σταματήσει πρέπει να βρουν ένα μαξιλάρι. Όποιος δεν προλαβαίνει, βγαίνει έξω, μέχρι να μείνει ένα μαξιλάρι και ένα παιδί πάνω σε αυτό.

Παιχνίδι συνεργασίας. Υπάρχουν σκόρπια μαξιλάρια στον χώρο τα οποία είναι όσα και τα παιδιά. Η διαφορά είναι ότι κάθε φορά που σταματάει η μουσική, ενώ βγαίνει ένα μαξιλάρι δεν αποχωρεί κανένα παιδί. Αντίθετα, θα πρέπει στον επόμενο γύρο να μοιραστούν τα μαξιλάρια και να βρουν τρόπο να συνεργαστούν για να ακουμπούν όλοι πάνω σε κάποιο μαξιλάρι. Πρέπει να ακουμπάει έστω ένα μέρος του σώματός τους στο μαξιλάρι, ακόμα και το μικρό τους δαχτυλάκι είναι αρκετό. Πρέπει να καταφέρουν να χωρέσουν όλοι σε ένα μαξιλάρι!!

5. Ρολόγια από πηλό

Κατασκευάσαμε ρολόγια από πηλό και χρησιμοποιώντας ρολά υγείας, ώστε να τα τοποθετήσουμε πάνω και να πάρουν τη μορφή του χυμένου ρολογιού, στην συνέχεια τα ζωγραφίσαμε.

Παρέμβαση 2η (21/02/2022) - ΕΓΩ, Ο ΜΟΝΑΔΙΚΟΣ:

1. Κύκλος- Μπαλόني

Το συγκεκριμένο παιχνίδι αποτελεί ένα παιχνίδι που χρησιμοποιείται από την ερευνήτρια πάντα στις ομάδες της ώστε να κάνουμε κύκλο πιο διασκεδαστικά, με τη συνεργασία όλων. Έτσι λοιπόν θα επαναληφθεί σε αρκετά εργαστήρια. Συγκεκριμένα, πιάνουν όλα τα παιδιά τα χέρια τους και γινόμαστε ένα μπαλόني που χρειάζεται φούσκωμα, φουσάμε λοιπόν δυνατά και κινούμαστε προς τα πίσω μεγαλώνοντας τον κύκλο, σαν να φουσκώνει το μπαλόني. Κάθε φορά μπορεί κάποιος να βάλει μια πινέζα και εκεί που φουσκώνουμε, να ξεφουσκώσουμε τρέχοντας προς το κέντρο του κύκλου με πιασμένα χέρια. Αυτό μπορεί να επαναληφθεί μερικές φορές, μέχρι να πει «Μπαμ», που καθόμαστε όλοι κάτω.

2. Γνωριμία με τη «Μπλιαχ»

Καθόμαστε λοιπόν στον κύκλο και τους συστήνομαι επίσημα πια. Τους ενημερώνω ότι σήμερα έχω φέρει μαζί μου, μια φίλη μου και δείχνω το σπίτι της που είναι ένα ψάθινο κουτί. Το όνομά της είναι Μπλιαχ και συζητάμε για αυτήν, ότι έχει πολλούς φίλους και της αρέσει πολύ η μουσική. Είναι όμως ντροπαλή και ένας τρόπος να τη βγάλουμε από το κουτί, είναι τραγουδώντας όλοι μαζί το αγαπημένο μας τραγούδι. Η Μπλιαχ πετάγεται από το κουτί και

θέλει τόσο πολύ να γνωρίσει τα παιδιά. Η Μπλιαχ είναι μια άσπρη γαντόκουκλα από κάλτσα, πάρα πολύ απλή στην κατασκευή.

3. Παιχνίδι γνωριμίας

Με παρότρυνση της Μπλιαχ, κάθε παιδί παρουσιάζει τον διπλανό του και κάτι ωραίο για αυτόν, π.χ. «δίπλα μου είναι η Μυρτώ και ξέρει να αγαπά, γιατί εμένα με αγαπά πολύ». «Είναι ο Δημήτρης και έχει πολύ πλάκα». Κάθε παιδί μας γνωρίζει τον διπλανό του, μέχρι να παρουσιαστούν όλοι.

4. Ποιος κρύβεται μέσα στο κουτί!!

Η Μπλιαχ τους μιλάει για έναν ακόμα φίλο της που κρύβεται μέσα στο κουτί και είναι ένα υπέροχο πλάσμα που το αγαπάει πολύ. Λέει στα παιδιά ότι θα τους αποκαλύψει ποιος είναι, μόνο αν μπορούν να το κρατήσουν μυστικό. Έτσι ένας ένας πολύ προσεχτικά περνάει και βλέπει το πλάσμα μέσα στο κουτί. Στο κουτί κρύβεται ένας καθρέφτης και το πλάσμα είναι καθέννας από αυτούς ξεχωριστά. Αυτό επαναλαμβάνεται μέχρι να δουν όλοι τι κρύβεται στο κουτί.

5. Κίνηση στον χώρο

Η Μπλιαχ γνωρίζει, ότι σε αυτό το πλάσμα αρέσουν πολύ οι αγκαλιές, βάζει μουσική και τα παιδιά κινούνται στον χώρο μέχρι να το βρουν με τα μάτια τους και να το κάνουν μια αγκαλιά. Αν δεν τα καταφέρουν, θα κάτσουμε ξανά στον κύκλο για να βρούμε μια λύση, αφού ξέρει ότι το πλάσμα βρίσκεται εδώ. Υπενθυμίζοντας συχνά στα παιδιά να μην αποκαλύψουν το τι είδαν. Ξεκινάει λοιπόν η μουσική και κινούνται στον χώρο.

6. Το πλάσμα έχει!

Παίζουμε το παιχνίδι «όποιος έχει» σε παραλλαγή, στην προσπάθειά μας να βρούμε το πλάσμα. Καθόμαστε σε κύκλο και μπαίνει ένας στο κέντρο και λέει κάτι για το πλάσμα π.χ. «Το πλάσμα είναι αγόρι», τότε αλλάζουν θέση όσοι συμφωνούν. Ο τελευταίος που δεν έχει κάτσει λέει την επόμενη πρόταση για το πλάσμα. Επαναλαμβάνεται μερικές φορές. Στο τέλος, αποκαλύπτουν ποιο ήταν αυτό το υπέροχο, μοναδικό πλάσμα.

7. Κατασκευή της δική μας Γαντόκουκλας

Το κάθε παιδί έχει φέρει μια κάλτσα από το σπίτι του και κατασκευάζει τη δική του κούκλα. Αρχικά φοράμε την κάλτσα στο χέρι, για να αποφασίσουν που θέλουν να βρίσκονται τα μάτια της και τα μαλλιά της. Η κατασκευή γίνεται ελεύθερα και τα υλικά που υπάρχουν στο τραπέζι είναι μάτια, σύρμα πίπας για να κόψουν για στόμα, φρύδια κ.α. νήμα σε διάφορα χρώματα, ατλακόλ, πινέλα, κουμπιά και πομ πομ.

Παρέμβαση 3η (28/02/2022) - Η δική μας κούκλα:

1. Παιχνίδια κύκλου

Τραγούδι με κίνηση

Το τραγούδι λέγεται «οί λίλι» και είναι ένα προσκοπικό τραγούδι λίγο πειραγμένο. Σκοπός ήταν στον κύκλο να εμψυχώσουν ανύπαρκτα πράγματα σαν ζέσταμα για το παιχνίδι με τις κούκλες. Τους είπα ότι μέσα στο αυτί τους ή στα μαλλιά τους κατοικεί η Λίλη και θα πρέπει να τη βρουν. Τη δική μου Λίλη την έβγαλα από τα μαλλιά μου και ήταν σε μέγεθος ψείρας. Την έφερα μπροστά μου και την κράταγα ανάμεσα στον δείκτη και στον αντίχειρα ενωμένους. Ξεκίνησα να τραγουδάω σιγά στην αρχή, καθώς η Λίλη ήταν μια σταλιά και είχε πολύ μικρά αυτιά.

οί λίλι

αμεριτικιτόμπα

αμόσα μόσα μόσα

ό ι λί λουά αμπα λου μπί

Η Λίλη μεγάλωνε μέχρι που είχε γίνει τόσο μεγάλη που δεν μπορούσαν να την σηκώσουν και είχαν ξαπλώσει κάτω με χέρια και πόδια στον αέρα, ώστε να μην τους φύγει. Ο τρόπος που μεγάλωνε η Λίλη άλλαζε και τη φωνή στο τραγούδι. Στο τέλος ξαναέγινε μικροσκοπική και τη φύλαξαν κάπου πάνω τους.

2. Μαγικό χαρτάκι

Είχα φέρει μαζί μου, ένα μαγικό ανύπαρκτο χαρτάκι. Έπρεπε λοιπόν να καταλάβουμε κάθε φορά τι κρυβόταν μέσα στο χαρτάκι με παντομίμα. Ξεκινάω εγώ κάνω πως ανοίγω το χαρτάκι και βγάζω από μέσα μια γρανίτα, την τρώω, κλείνω το χαρτάκι και το δίνω στον διπλανό μου. Οι υπόλοιποι πρέπει να καταλάβουν τι κρύβεται στο χαρτάκι. Συνεχίζει ο καθένας με τη δική του κίνηση, μέχρι το χαρτάκι να φτάσει πάλι σε εμένα.

3. Γνωριμία με τη γαντόκουκλά σας.

Ζήτησα λοιπόν να φορέσουν την κούκλα από την προηγούμενη φορά. Απομονώθηκε ο καθένας σε ένα ήσυχο μέρος, ώστε να κοιτάζει την κούκλα του, να γνωριστούν και να σκεφτεί κάποια πράγματα για αυτήν, πχ πως περπατάει, το όνομά της, πως μιλάει κλπ.

4. Χορεύω τα συναισθήματα

Χωρίς κούκλα και με μουσική κινούνται στον χώρο, χορεύοντας με το συναίσθημα που θα τους ζητήσω, πχ. θυμωμένοι, χαρούμενοι. Όταν σταματήσει η μουσική παγώνουν και τους λέω ένα καινούριο συναίσθημα.

5. Χορεύει η κούκλα τα συναισθήματα

Βάζω πάλι μουσική και αυτή τη φορά οι κούκλες χορεύουν στον χώρο με βάση τα συναισθήματα που τους λέω κάθε φορά.

6. Παρουσίαση

Καθόμαστε όλοι κάτω και ανεβαίνει στη σκηνή κάθε φορά μια κούκλα να πει κάποια πράγματα για αυτήν. Οι υπόλοιποι μπορούν να τη ρωτήσουν ό,τι θέλουν να μάθουν για τη ζωή της.

4η Παρέμβαση(08/03/2022) – Μια κουζίνα όλο ζωή:

1. Παράσταση «Μια κουζίνα όλο ζωή»

Η συγκεκριμένη παράσταση βασίζεται στο παραμύθι «Μια κουζίνα όλο ζωή», που έγραψα στα πλαίσια του μεταπτυχιακού και επέλεξα να το δραματοποιήσω με κουκλοθέατρο, έχοντας ως κούκλες-ήρωες πλαστελίνες. Βασικός στόχος του παραμυθιού είναι να κατανοήσουν και να γνωρίσουν τα παιδιά τα συναισθήματα. Να κατανοήσουν τη μοναδικότητα του κάθε συναισθήματος και αντίστοιχα του κάθε ανθρώπου. Να μάθουν να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, όπως και να συνειδητοποιήσουν τη μοναδικότητά τους. Μέσα από την συνύπαρξη και την αλληλοαποδοχή, αυτών των τόσο διαφορετικών πλασμάτων και συναισθημάτων, οδηγούνται στην κατανοήσουν της έννοιας της ομάδας.

Θέμα: Το παραμύθι αναφέρεται σε μια παράξενη κουζίνα, που κατοικούσαν μερικά περίεργα πλάσματα. Ο Μεσίε Κύμιнос, ο Σερ Κουρκουμάτος, η Δεσποινίς Ριγανίτσα, η Κανελίτσα, η κυρία Πιπεράκη και ο Μπαρμπαμπούκοβος ήταν οι μόνοι κάτοικοι αυτής της κουζίνας. Η ζωή ήταν γεμάτη μυρωδιές και συναισθήματα. Ήταν όλοι πολύ διαφορετικοί, καθένας αντιπροσώπευε ένα συναίσθημα, αλλά και πολύ αγαπημένοι. Μέχρι τη στιγμή που ένα άγνωστο πλάσμα, επισκέπτεται την κουζίνα τους και δημιουργεί ένα πλάσμα με όλα τα συναισθήματα.. το Μείγμα!

2. Μουσείο συναισθημάτων

Τα παιδιά γίνονται αγάλματα σε ένα μουσείο. Όσο ακούγεται η μουσική χορεύουν στον χώρο, όταν όμως σταματάει η μουσική, πρέπει να γίνουν ένα γλυπτό με βάση το συναίσθημα που θα ακούσουν.

3. Παγωμένη εικόνα

Ενημέρωσα λοιπόν ότι στην κεντρική αίθουσα του μουσείου, υπήρχε ένα τεράστιο γλυπτό το οποίο είχε ονομαστεί Μείγμα. Θα πρέπει κάθε φορά, αυτός που ακουμπάω απαλά στον ώμο, να πηγαίνει στο σημείο που είναι το γλυπτό και να παίρνει μια θέση. Η θέση θα πρέπει να ενώνεται με την εικόνα που έχουν φτιάξει οι υπόλοιποι με τα σώματά τους, μέχρι να ολοκληρωθεί το γλυπτό και να αποτυπώσουμε το «Μείγμα».

4. Ζωγραφίζοντας τα συναισθήματα

Σε χαρτί του μέτρου ζωγραφίσαμε με τέμπερες τα συναισθήματα, το τι μας κάνει να νιώθουμε έτσι, καθώς και το μείγμα. Παράλληλα, ακουγόταν χαλαρωτική μουσική και κάπως έτσι έκλεισε η συγκεκριμένη παρέμβαση.

5η παρέμβαση (14/03/2022) – ΠΛΑΣΤΕΛΙΝΟΙΣΤΟΡΙΕΣ:

1. Δημιουργία πλαστελίνης

Κατασκευάσαμε με τα παιδιά με βρώσιμα υλικά χειροποίητη πλαστελίνη (αλεύρι, λάδι, αλάτι, ξινό, χρώμα ζαχαροπλαστικής).

2. Χορεύουμε με τη μουσική

Υπήρχαν 4 διαφορετικά κομμάτια, που θεωρούσα ότι η μελωδία τους δημιουργεί ένα συναίσθημα, π.χ. ένα metal κομμάτι αντιπροσώπευε τον θυμό, ή «το λιβάδι που δακρύζει» της Καραϊνδρου αντιπροσώπευε τη λύπη κλπ. Τα συναισθήματα που υπήρχαν ήταν η χαρά, η λύπη, ο θυμός, η γαλήνη. Κάθε φορά που έβαζα ένα τραγούδι, τα παιδιά έπρεπε να σκεφτούν ποιο συναίσθημα είναι και να χορέψουν με το συναίσθημα αυτό. Μόλις έκλεινε η μουσική, ο καθένας ανέφερε το συναίσθημα που χόρευε.

3. Κινητικό παιχνίδι για χωρισμό ομάδων

Κινούμαστε στον χώρο και όταν σταματήσει η μουσική πρέπει να ενώσουμε δύο κεφάλια, τρεις αγκώνες, τέσσερα χέρια, πέντε πόδια κλπ. Παίζουμε το συγκεκριμένο παιχνίδι μερικές φορές μέχρι που στο τέλος λέμε την ένωση που μας βοηθάει στον χωρισμό των ομάδων.

4. Ομαδικές παραστάσεις με ήρωες από πλαστελίνη

Τα παιδιά σε ομάδες και με πλαστελίνη, θα πρέπει να δημιουργήσουν τους δικούς τους ήρωες, τη δική τους μικρή ιστορία και παράσταση. Η παράσταση θα δημιουργηθεί μέσα από συζήτηση, πειραματισμό, αυτοσχεδιασμό και συνεργασία της ομάδας. Στο τέλος, θα την παρουσιάσουν και στην υπόλοιπη ομάδα.

6η Παρέμβαση (21/03/2022) – Τα χέρια μας κούκλες:

1. Ζέσταμα κουκλοπαίχτη

Παίζουμε το παιχνίδι με το μπαλόκι για να φτιάξουμε κύκλο, στη συνέχεια τους ενημερώνω ότι οι κουκλοπαίχτες πριν ξεκινήσουν την παράσταση κάνουν ένα ζέσταμα. Φυσικά το ζέσταμα αφορά κυρίως τα χέρια τους, που είναι και το βασικό τους εργαλείο. Με παντομίμα κάνουμε πως ανοίγουμε μια βρύση και ξεκινάμε το πλύσιμο των χεριών, βάζουμε σαπούνι, πλένουμε σχολαστικά τα χέρια και ανάμεσα στα δάχτυλα, και συνεχίζουμε με **το** πρόσωπο. Δυστυχώς, έχουμε ξεχάσει την πετσέτα και έτσι πρέπει να τα τινάξουμε. Στη

συνέχεια, πρέπει να βοηθήσουμε τον διπλανό μας να λούσει τα μαλλιά του. Σε ζευγάρια λοιπόν μια ο ένας και μια ο άλλος λούζει τα μαλλιά του ζευγαριού του. Τινάζουμε και τα μαλλιά μας και κλείνουμε τη βρύση.

2. Περπατήματα με διάφορους τρόπους

Συνεχίζουμε το ζέσταμα στο υπόλοιπο σώμα. Βάζω μουσική και δίνω κάποιες εντολές για τα περπατήματά μας. π.χ. σαν να έχουμε ξυλοπόδαρα, ελατήρια, σαν να είμαστε αγάλματα που κινούμαστε για πρώτη φορά, σε ζευγάρια

3. Καθρέφτες

Σε ζευγάρια κοιτάζοντας ο ένας τον άλλο και ενώ βρίσκονται απέναντι, παίζουν τον άνθρωπο και τον καθρέφτη. Ο ένας είναι ο άνθρωπος και ο άλλος η εικόνα του στον καθρέφτη. Αυτός που είναι ο άνθρωπος κάνει κινήσεις που η εικόνα του στον καθρέφτη θα πρέπει να κάνει ταυτόχρονα. Όπως όταν κοιταζόμαστε στον καθρέφτη. Στη συνέχεια τα ζευγάρια ανταλλάζουν ρόλους.

4. Καθρέφτες με τα δάχτυλα

Το ίδιο παιχνίδι μόνο που συμμετέχει στο παιχνίδι μόνο το ένα μας δάχτυλο και αντίστοιχα και ο καθρέφτης κάνει τις κινήσεις του δαχτύλου. Στη συνέχεια τα ζευγάρια αλλάζουν ρόλους.

5. Τα χέρια μας κούκλες

Βάλαμε στον δείκτη μας χαρτοταινία και με μαρκαδόρους φτιάξαμε δαχτυλόκουκλες ή κάναμε όλη την παλάμη μας μια κούκλα. Ο καθένας είχε χρόνο να πειραματιστεί με την κούκλα του.

6. Αστροναύτες και πλανήτες

Χωριστήκαμε σε ζευγάρια. Το χέρι μας ή το δάχτυλο μας, ανάλογα το πλάσμα που φτιάξαμε ήταν ένας αστροναύτης και ολόκληρο το σώμα του άλλου ήταν ένας πλανήτης. Με χαλαρωτική μουσική και χωρίς να μιλάμε, ο κάθε αστροναύτης μπορούσε απαλά να πάει και να ανακαλύψει τον πλανήτη που είχε μπροστά του. Φυσικά, αν η επαφή αυτή που γίνεται στα πλαίσια της ανακάλυψης του πλανήτη, κάνει το παιδί που παριστάνει τον πλανήτη να νιώσει άβολα, μπορεί να πει STOP.

7. Ζωγραφιά του πλανήτη

Ο κάθε αστροναύτης ζωγράφισε πως ήταν ο πλανήτης που ανακάλυψε και το έδωσε στο ζευγάρι του, ώστε να δει για πρώτη φορά πως ήταν!

Παρέμβαση 7η (28/03/2022) – Σχηματούπολη:

1. Κύκλος-Μπαλόνη

Κάνουμε το παιχνίδι με τον κύκλο και ενημερώνω τα παιδιά για τα σχήματα και την παράσταση που θα κάνουμε με αυτά, όπως και για μια χώρα που το όνομά της είναι «Σχηματούπολη». Συζητάμε πως μπορεί να μοιάζει, ποιοι κατοικούν εκεί κ.α. Δείχνω διάφορα σχήματα και μου λένε ποιο είναι και το αναπαριστούν με το σώμα. Στο τέλος εξηγώ το επόμενο παιχνίδι.

2. Κινητική διαδρομή με σχήματα

Φτιάχνω μια διαδρομή (ευθεία γραμμή) με σχήματα (τρίγωνο, κύκλο, τετράγωνο, ορθογώνιο). Βάζω με χαρτοταινία μια γραμμή που είναι η αφετηρία. Τα παιδιά φτιάχνουν μια γραμμή πίσω από την αφετηρία και ένας ένας περνάει από τη διαδρομή. Κάθε παιδί πηγαίνει από το ένα σχήμα στο άλλο μέχρι να φτάσει στο τέλος της διαδρομής, κάθε φορά που πατάει πάνω σε τρίγωνο θα πρέπει να φτιάξει με το σώμα του ένα μεγάλο τρίγωνο, ακουμπώντας χέρια και πόδια στο πάτωμα, στον κύκλο κάνουμε μια στροφή, στο τετράγωνο χοροπηδάμε 4 φορές και στο ορθογώνιο, κουτσό. Η διαδρομή αποτελούσε το ταξίδι προς την «Σχηματούπολη».

3. Κατασκευή ήρωα από σχήμα

Μοίρασα στα παιδιά ένα σχήμα στον καθένα (χαρτόνι κομμένο σε διαφορετικά σχήματα). Υπήρχαν κόλλες, ματάκια, πομ πομ, μαλλί, σύρμα πίπας, μικρά ξυλάκια, κουμπιά και μαρκαδόροι για να φτιάξουμε τον ήρωά μας. Στο τέλος κολλήσαμε ένα γλωσσοπίεστρο στο πίσω μέρος του σχήματος, φτιάχνοντας μια επίπεδη κούκλα μαρότ.

4. Δημιουργία Παράστασης

Αφήγηση: «Πριν δημιουργηθεί η Σχηματούπολη, υπήρχε η Κυκλούπολη, η Τριγωνούπολη, η Τετραγωνούπολη και η Ορθογωνούπολη. Πέρναγαν καλά σε αυτές τις χώρες, όμως κάτι τους έλειπε, δεν ήξεραν τι, άρχισαν να σκέφτονται τι είναι αυτό που τους έκανε να μην είναι απόλυτα ευτυχισμένοι, συζήτησαν με τους κατοίκους της χώρας τους και αποφάσισαν να φύγουν και να ανακαλύψουν αν υπάρχει κάτι άλλο, κάτι που θα τους κάνει πάλι χαρούμενους! Ξεκίνησαν το ταξίδι και στη διαδρομή γνώρισαν διαφορετικά πλάσματα, παράξενα, αλλά είχαν τρεις και άλλα τέσσερις γωνίες, υπήρχε και ένα που δεν είχε καμία. Γνωρίστηκαν και γίνανε φίλοι που αποτέλεσαν τους δημιουργούς και πρώτους κατοίκους της Σχηματούπολης».

Χωριστήκανε, λοιπόν σε 4 ομάδες με βάση τα σχήματά τους και κάθε ομάδα θα πρέπει να μας παρουσιάσει πως ήταν η ζωή στην Κυκλούπολη, Τριγωνούπολη, Τετραγωνούπολη και Ορθογωνούπολη αντίστοιχα, να σκεφτεί πως πέρναγαν, πως λέγανε τους ήρωες και τον λόγο που έφυγαν. Στο τέλος, κάθε ομάδα θα παίζει την παράστασή της στους υπόλοιπους.

Παρέμβαση 8η (04/04/2022)- Μικρόκοσμος!

Η συγκεκριμένη παρέμβαση είχε θέμα το «μικρό». Παρόλα αυτά οι δασκάλες του σχολείου, καθώς βρίσκονταν σε πίεση χρόνου, λόγω των πασχαλινών κατασκευών και του project που είχαν το τελευταίο δίμηνο και είχε θέμα τον «Άνθρωπο», μου ζήτησαν να την ενσωματώσω σε ένα από τα δύο. Ως εκ τούτου, επέλεξα να φτιάξουμε ανθρώπινους μικρούς κόσμους που αναπαριστούν σχέσεις και ανάγκες των ανθρώπων.

1. Συζήτηση

Παίξαμε το παιχνίδι με το μπαλόκι, ξεκινήσαμε μια συζήτηση στον κύκλο για τις ανάγκες των ανθρώπων, καθώς και τις κοινωνικές ανάγκες και τις σχέσεις που δημιουργούνται. Ανέφερα λοιπόν στα παιδιά ότι σήμερα θα φτιάξουμε ένα κουκλόσπιτο, που μπορούμε να παίζουμε κουκλοθέατρο με τους μικροσκοπικούς μας ήρωες.

2. Κατασκευή κούκλων

Τα παιδιά δημιουργούν τους δικούς τους ήρωες από αλατοζύμη. Υπάρχουν κουπάτ σε σχήμα ανθρώπων και κάποιων ζώων αν επιθυμούν. Παρόλα αυτά παροτρύνω τα παιδιά να δοκιμάσουν να φτιάξουν και τα δικά τους πλάσματα, όπως τα φαντάζονται. Στη συνέχεια, θα πάνε για ψήσιμο, ώστε να τα βάψουν στο τέλος.

3. Τα γλυπτά των αναγκών

Αναφέρω στα παιδιά τις ανάγκες που προείπαν και εξηγώ το παιχνίδι. Βάζω μουσική και κινούμαστε στον χώρο, όταν σταματάει η μουσική θα τους λέω μια ανάγκη που θα πρέπει να αναπαραστήσουν με το σώμα τους, όπως ανάγκη για τροφή, σπίτι, ύπνο κλπ. Παίζουμε το παιχνίδι μέχρι να αναπαραστήσουμε όλες τις ανάγκες.

4. Παντομίμα των σχέσεων

Χωριστήκαμε σε ζευγάρια και κάθε ζευγάρι είχε λίγο χρόνο να σκεφτεί μια σχέση που θα ήθελε να μας δείξει με παντομίμα. Στη συνέχεια, καθόμασταν όλοι κάτω και ένα ζευγάρι κάθε φορά μας παρουσίαζε τη σχέση που είχε χωρίς φωνή και εμείς έπρεπε να μαντέψουμε ποια είναι. Αν δεν καταλάβουμε, μπορούν να προσθέσουν ήχο στην ιστορία.

5. Ζωγραφική

Ζωγραφήσαμε με τέμπερα τους ήρωες από αλατοζύμη.

Παρέμβαση 9η (14/04/2022) - Μικρόκοσμος 2:

1. Κύκλος-Γνωριμία με τη Φι!

Κάνοντας το μπαλόκι και ενώ έχουμε βρεθεί σε έναν κύκλο, τους ενημέρωσα ότι έχω φέρει μαζί μου μια μικροσκοπική φίλη μου, που ζούσε στον μικρόκοσμο και έχει χάσει τον δρόμο να γυρίσει. Η Φι είναι μια δαχτυλόκουκλα, και λέει στα παιδιά την ιστορία της για το

πόσο μεγάλος και τρομακτικός είναι ο κόσμος για ένα τόσο μικρό πλάσμα, πως τρέμει κάθε φορά που περνάει τον δρόμο και ότι έχει τόσο μικρά ποδαράκια που κάνει 2 ώρες για να τον διασχίσει. Έμαθε λοιπόν από εμένα ότι θα φτιάξουν σήμερα μικρόκοσμους και ενθουσιάστηκε και σκέφτηκε ότι θα μπορούσε να βοηθήσει και να ζήσει και αυτή σε αυτούς!

2. Κατασκευή μικρόκοσμου

Η βάση του κουκλόσπιτου ήταν ένα κουτί παπουτσιών ανοιγμένο που είχε φέρει το κάθε παιδί μαζί του. Υπήρχαν στα τραπέζια πλήθος υλικών, κάποια άχρηστα ή από την ανακύκλωση, που μέσα από τον πειραματισμό μπορούσαν να δημιουργήσουν τον δικούς τους μικρόκοσμο. Κάποια από τα υλικά ήταν τέμπρες, πινέλα, ψαλίδια και ατλακόλ για να κολλήσουμε τα αντικείμενα, ρολά υγείας, αυγοθήκες, γλωσσοπίεστρα, φελλοί, ξυλαράκια, βότσαλα, χαρτόνια, κομμένα χαρτόκουτα, καπάκια, μπουλ από γιαούρτια, πηλός κ.α.

3. Ελεύθερο παιχνίδι με τους κόσμους που φτιάξαμε

Δόθηκε χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι με τα κουκλόσπιτά μας και τις κούκλες, τόσο για το κάθε παιδί με αυτό που έφτιαξε, αλλά και ενώνοντας μερικούς μικρόκοσμους μεταξύ τους.

Παρέμβαση 10η (05/05/2022) – Το μεσσαίο:

1. Κύκλος-Γνωριμία με τον Μπόινγκ-Μπόινγκ

Κάνοντας το μπαλόκι και ενώ έχουμε βρεθεί σε έναν κύκλο, τους ενημερώνω ότι έχουμε ξανά έναν επισκέπτη. Ο επισκέπτης είναι ο Μπόινγκ-Μπόινγκ που κατασκευαστικά είναι μια λωρίδα φελιζόλ με δυο ξυλάκια στις δυο άκρες για χειριστήριο και έχει μέγεθος λίγο μεγαλύτερο από μια παλάμη. Τα παιδιά συνομιλούν και γνωρίζουν τον ήρωα που τους ενημερώνει ότι ήρθε από τη Μεσαιχώρα, εκεί όλα τα πλάσματα έχουν μεσαίο μέγεθος. Κάποια στιγμή ένας ταξιδιώτης-φίλος του, του είπε ότι άκουσε για έναν παράξενο κόσμο, που κατοικούν μαζί μικρά, μεσαία, μεγάλα πλάσματα, πλάσματα που πετούν, πλάσματα που κολυμπούν, πλάσματα που τα φωνάζουν ανθρώπους και άλλα που τα λένε ζώα. Έψαχνε χρόνια μέχρι που επιτέλους βρήκε το μέρος και γι' αυτό βρίσκεται σήμερα εδώ! Ήθελε να ρωτήσει αν θα μπορούσαν να έρθουν και οι κάτοικοι της Μεσαιχώρας στον δικό μας κόσμο και ζήτησε από τα παιδιά να πάνε μαζί του στη Μεσαιχώρα, ώστε να γνωρίσουν τους φίλους του και τα παιχνίδια τους και να έρθουν όλοι μαζί πίσω.

Με έναν μαγικό τρόπο που μας έδειξε ο Μπόινγκ-Μπόινγκ και εμείς επαναλαμβάναμε με το σώμα μας, μπορούσαμε να ταξιδέψουμε αστραπιαία στη Μεσαιχώρα. Είχε πολλά πηδήματα, στροφή γύρω από τον εαυτό μας, σκύψιμο μπροστά, σκύψιμο πίσω, κάθισμα με τη λεκάνη και πολλά ακόμα πηδήματα. Μόλις τελειώσαμε φτάσαμε στη Μεσαιχώρα.

2. Ωρα για γυμναστική

Έδωσε σε κάθε παιδί από ένα σκουλήκι και κάθισαν σε μια σειρά με τον Μπόινγκ-Μπόινγκ απέναντι τους, ώστε να τον βλέπουν όλοι. Τους αφήνω λίγο χρόνο να πειραματιστούν και να δουν πόσο ευλύγιστα είναι τα σκουλήκια τους. Όλα τα σκουλήκια μαζί και με οδηγό τον Μπόινγκ-Μπόινγκ ξεκίνησαν αερόβια γυμναστική με μουσική. Οι βασικές κινήσεις ήταν 4: χοροπηδητό, φτιάχνουμε γέφυρα με το σώμα μας και περπάτημα με γέφυρα, σύρσιμο σαν φίδι, κίνηση στους γλουτούς. Τέλος υπήρχε αυτοσχεδιασμός στο ρυθμό της μουσικής.

3. Αγαλματάκια

Ένα άλλο αγαπημένο παιχνίδι της Μεσαιχώρας είναι τα αγαλματάκια. Όσο ακούγεται η μουσική χορεύουν στον ρυθμό με όλες αυτές τις φανταστικές κινήσεις που έμαθαν πριν και όταν σταματήσει, τα σκουλήκια μένουν αγάλματα. Τα παιδιά βρίσκονται στο πάτωμα σκόρπια στον χώρο και οι κούκλες είναι αυτές που χορεύουν και παίζουν το παιχνίδι.

4. Μουσικά μαξιλάρια

Το παιχνίδι αυτό αποτελείται από δυο διαφορετικές παραλλαγές:

Οι γνωστές σε όλους μας μουσικές καρέκλες, μόνο που παίκτες είναι τα σκουλήκια. Σε ένα μεγάλο τραπέζι βρίσκονται τα παιδιά γύρω γύρω, κρατώντας τα σκουλήκια στα χέρια τους. Υπάρχουν πάνω στο τραπέζι μικρά μαξιλαράκια (πολύχρωμα χαρτόνια κομμένα σε κύκλους), τα οποία είναι σε αριθμό ένα λιγότερο από τα σκουλήκια. Όσο παίζει η μουσική, τα σκουλήκια κινούνται γύρω από τα μαξιλάρια και όταν σταματήσει πρέπει να βρουν μια θέση στο μαξιλάρι. Όποιος δεν βρίσκει βγαίνει για λίγο από το παιχνίδι μαζί με ένα μαξιλάρι. Ουσιαστικά, τα παιδιά με τα σκουλήκια στα χέρια και τοποθετώντας τα πάνω στο τραπέζι κάνουν με το σώμα τους κύκλο γύρω από το τραπέζι.

Αυτή τη φορά υπήρχαν στο τραπέζι ο ίδιος αριθμός μαξιλαριών με αυτόν των σκουληκιών. Όσο παίζει μουσική τα σκουλήκια γυρνάνε γύρω από τα μαξιλάρια και όταν σταματήσει πρέπει να βρουν ένα μαξιλάρι να κάτσουν. Η διαφορά είναι ότι κάθε φορά που σταματάει η μουσική, ενώ βγαίνει ένα μαξιλάρι δεν αποχωρεί κανένα σκουλήκι. Αντίθετα, θα πρέπει να μοιραστούν τα μαξιλάρια και να βρουν τρόπο να συνεργαστούν για να ακουμπάνε όλα πάνω σε κάποιο μαξιλάρι.

Χαιρετάμε τα σκουλήκια και γνωρίζουμε τους επόμενους κατοίκους της Μεσαιούπολης.

5. Αστροναύτες και πλανήτες

Χωριζόμαστε σε ομάδες των τεσσάρων ανθρώπων, σε κάθε ομάδα δίνω ένα ανθρωπάκι. Πρόκειται για ένα ανθρωπάκι από φελιζόλ που έχει για χειριστήριο ένα ξυλάκι

στο κεφάλι, 1 για κάθε χέρι και ένα για κάθε πόδι. Το μέγεθός τους είναι λίγο μεγαλύτερο από τα σκουλήκια. Το ανθρωπάκι είναι ένας αστροναύτης, που το χειρίζονται τρία παιδιά, ένα παιδί χειρίζεται το κεφάλι, ένα τα χέρια και ένα τα πόδια. Πρέπει να συνεργαστούν και να συντονίσουν τις κινήσεις τους, ώστε το ανθρωπάκι να προσγειωθεί στο σώμα του τέταρτου παιδιού, που αναπαριστά έναν άγνωστο πλανήτη και να περπατήσει πάνω σε αυτόν, ώστε να το γνωρίσει. Όλα τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να περάσουν από όλες τις θέσεις. Ξεκινάει η μουσική και μαζί η ανακάλυψη του πλανήτη. Χρειάζεται συνεργασία και συντονισμό των κινήσεων.

6. Κλείσιμο- Χαλάρωση

Με χαλαρωτική μουσική, ξαπλώνουμε και κλείνουμε τα μάτια μας, καθώς σκεφτόμαστε το ταξίδι που ζήσαμε, τους ανθρώπους που γνωρίσαμε, πώς θα ήταν να είμαστε πλάσματα αυτής της χώρας. Αφήνω τα παιδιά να απολαύσουν τη στιγμή και σιγά σιγά επανερχόμαστε στον δικό μας κόσμο.

Παρέμβαση 11η (16/05/2022) – Το μεγάλο:

1. Κύκλος- Γνωριμία με το Μεγάλο

Κάνουμε το μπαλόκι και βρισκόμαστε σε έναν κύκλο. Τους γνωρίζω ένα μεγάλο ανθρωπάκι από φελιζολ, τον Ζβινγκ, λίγο πιο μικρό από το μέγεθος των παιδιών. Ο ήρωας αυτός ζούσε για πολλά χρόνια στη Μεσαιχώρα και όλα τα μεσαία ανθρωπάκια που γνωρίσαμε ήταν φίλοι του. Παρόλα αυτά ενώ τους αγαπούσε, κάποιες φορές ένιωθε ότι θα ήθελε να υπάρχουν άνθρωποι και στο δικό του μέγεθος για να παίζει μαζί τους. Μας εξήγησε πόσο δύσκολα είναι τα μουσικά μαξιλάρια για αυτόν, αφού πρέπει να ισορροπεί στη μύτη του ενός ποδιού του. Μέσα από συζήτηση με τα παιδιά και με τη βοήθειά τους, θέλει να ταξιδέψει και να πάει στη Μεγαλούπολη, να τους γνωρίσει και να φτιάξουν έναν κόσμο όλων των μεγεθών. Παρόλα αυτά φοβάται μη δεν τον θέλουν και μείνει μόνος, γιατί στη Μεσαιχώρα, ακόμα και αν νιώθει ότι κάτι του λείπει, έχει φίλους που τον αγαπάνε και τον αποδέχονται για αυτό που είναι. Μα πώς να είναι η μοναξιά; Μήπως τα παιδιά μπορούν να του πουν.

2. Κινητικό παιχνίδι- Πώς είναι να είσαι μόνος σου;

Λέω στο αυτί του κάθε παιδιού, ένα χρώμα, το οποίο δεν θα πρέπει να αποκαλύψει. Μετά βάζω απαλή μουσική και φωνάζοντας το χρώμα τους, πρέπει να βρουν και να πιάσουν το χέρι, όποιου έχει ίδιο χρώμα. Στην πραγματικότητα λέω σε όλα τα παιδιά το ίδιο χρώμα, εκτός από έναν που θα μείνει μόνος. Θα ρωτήσω την ομάδα, πώς νιώθει που είναι όλοι μαζί και στη συνέχεια το άτομο πώς ένιωσε αυτός που έμεινε μόνος του. Το παιχνίδι αυτό θα

συνεχιστεί κάποιες φορές, γιατί παρόλο που γνωρίζουν πλέον ότι ένας θα μείνει μόνος, η αίσθηση παραμένει πάντα ίδια.

3. Παιχνίδι συνεργασίας: Οι κούκλες μας κινούνται

Πραγματοποιείται χωρισμός σε ομάδες των τριών ατόμων. Δίνω στην κάθε ομάδα από μια κούκλα που έχει έξι χειριστήρια, ένα στο κεφάλι, ένα στην πλάτη, δυο στα χέρια και δυο στα πόδια. Τους εξηγώ ότι χρειάζεται απόλυτη συνεργασία και συντονισμό. Αρχικά, θα πρέπει να καταφέρουν, η κούκλα τους να περπατήσει. Βάζω χαλαρωτική μουσική και δίνω χρόνο στις ομάδες να περπατήσουν στον χώρο, ενώ βρίσκονται μακριά η μια από την άλλη. Στη συνέχεια, δοκιμάζουν να κολυπήσουν, να πηδήξουν και να πετάξουν.

4. Παιχνίδι συνεργασίας: ποδόσφαιρο

Οι κούκλες μας σε ζευγάρια παίζουν ποδόσφαιρο και για μπάλα έχουμε ένα μπαλόνι. Τα παιδιά πίσω από κάθε κούκλα πρέπει να συντονίσουν την κίνησή τους, ώστε να ανταλλάξουν αρκετές πάσες. Οι πάσες μπορούν να γίνουν με τα πόδια, με τα χέρια και το κεφάλι της κούκλας. Οι δύο κούκλες βρίσκονται στη μια πλευρά της αίθουσας και παίζουν πάσες και οι υπόλοιπες στην άλλη πλευρά της αίθουσας, ώστε να έχουν χώρο. Σε κάθε μέρος της αίθουσας βρίσκεται και μια δασκάλα.

5. Κύκλος-Κλείσιμο

Σε κύκλο, ο Ζβινγκ τους είπε πώς πέρασε στη Μεγαλούπολη, για τους φίλους που γνώρισε, αλλά και πως του έλειπαν οι φίλοι του. Έστειλε ένα γράμμα στους Μεσαίους και αποφάσισαν να ζήσουν όλοι μαζί σε ένα καινούριο μέρος που τα χωράει όλα. Για να φτάσουμε εκεί τα παιδιά επαναλαμβάνοντας ότι κάνει ο Ζβινγκ έπρεπε να σκαρφαλώσουν ένα βουνό, να πηδήξουν (άλμα) από ένα γκρεμό, να κολυπήσουν μια τεράστια θάλασσα, να τρέξουν μέχρι που στο τέλος έφτασαν. Στο νέο μέρος ήταν φυσικά φανταστικά!

Παρέμβαση 12η (23/05/2022) – Ρόζα το τερατάκι:

1. Δραματοποίηση παραμυθιού με κούκλες

Παίξαμε το παιχνίδι με το μπαλόνι και κάτσαμε σε έναν κύκλο. Το παραμύθι που δραματοποιήσαμε ήταν η «Ρόζα το τερατάκι» της Olga de Dios (2017). Μια ιδιαίτερη ιστορία που έχει θέμα την αποδοχή και τη διαφορετικότητα, ως ένα στοιχείο που ενδυναμώνει και εμπλουτίζει την κοινωνία. Το συγκεκριμένο βιβλίο έγινε αφορμή για παιχνίδι και δραματοποίηση από τα ίδια τα παιδιά. Το παραμύθι, το αφηγήθηκα με τη βοήθεια της κούκλας Ρόζας, που την είχα φτιάξει από φελιζόλ και σε διάφορα σημεία του παραμυθιού σταματούσαμε την αφήγηση, ώστε να παίζουμε την ιστορία.

Σε ένα σημείο του παραμυθιού, η Ρόζα για να φτάσει στον προορισμό της πρέπει να περάσει μεγάλα βουνά. Παίρνει λοιπόν ένα ποδήλατο, αλλά η δική μας Ρόζα, δεν ξέρει και ζητάει τη βοήθεια των παιδιών. Με παντομίμα, βάζουμε κράνος, ξαπλώνουμε πίσω και ξεκινάμε να κάνουμε πετάλι στο πάτωμα, ώστε να δείξουν στη Ρόζα πώς γίνεται. Η Ρόζα έχει μικρά πόδια και δυσκολεύεται, οπότε θα χρειαστεί να έρθει μαζί τους, στα ποδήλατά τους.

Στη συνέχεια συναντάει μια θάλασσα. Με παντομίμα και λέγοντας τα παιδιά τι θα χρειαστούν, φοράμε μαγιό, αντηλιακό, φουσκώνουμε τα μπρατσάκια μας, φυσώντας δυνατά, φοράμε γυαλιά ηλίου και είμαστε έτοιμοι! Η θάλασσα όμως είναι τεράστια και θα χρειαστούμε και ένα μέσο ...ένα ΚΑΡΑΒΙ!

Με χαρτί Α4 φτιάχνουμε ο καθένας το δικό του χάρτινο καράβι. Το καράβι γίνεται η κούκλα μας, βάζοντας το δάχτυλο μας στο κάτω μέρος που έχει μια τρύπα. Βάζω μουσική και τα καράβια κινούνται στη θάλασσα. Δείχνω την κίνηση, λέγοντάς τους να σκεφτούν πώς πάνε τα καράβια πέφτοντας πάνω σε ένα κύμα, πώς πάνε προς τα πίσω. Κινούμαστε στον χώρο, άλλες φορές έχει τρικυμία και άλλες η θάλασσα είναι ήρεμη. Στο τέλος, όταν κλείσει η μουσική φτάνουμε στον προορισμό μας και δένουμε στο λιμάνι.

Όταν έφτασε στη στεριά είχε πολύ ήλιο και έβαλε το καράβι για καπέλο. Η Ρόζα (κούκλα) το στερέωσε στο κεφάλι της και τα παιδιά προσπάθησαν να το ισορροπήσουν στα δικά τους. Συνεχίστηκε η ιστορία από εμένα και την κούκλα Ρόζα, καταλήγοντας σε έναν κόσμο που ζουν όλα τα πλάσματα μαζί.

2. Εμφύχωση κούκλας- Ένα πρωινό!

Φτάνοντας σε αυτόν τον κόσμο που ήταν όλα τα πλάσματα μαζί, συναντήσαμε και τους δικούς μας φίλους, τα σκουλήκια, τα μεσαία ανθρωπάκια και τα μεγάλα. Μοίρασα λοιπόν στα παιδιά τις κούκλες και εμφυχώσαμε πώς ξεκινάει η μέρα τους. Όλες οι κούκλες λοιπόν θα ήταν για αρχή κοιμισμένες. Δίνοντας χρόνο στα παιδιά 20', πρέπει να ξυπνήσουν, να χουζουρέψουν, να τεντωθούν και στη συνέχεια να σηκωθούν. Προσπαθώντας να σκεφτούν την κίνηση της κούκλας με βάση τη δική τους καθώς κοιμούνται. Στη συνέχεια, έχουμε πρωινή γυμναστική! Όλες οι κούκλες μαζί βλέποντας για ακόμα μια φορά τον Μπόινγκ-Μπόινγκ και εμένα κάνουμε πηδηματάκια, γέφυρα, κατακόρυφο, σύρσιμο και φυσικά αυτοσχεδιασμό στον ρυθμό της μουσικής.

3. Μπαλόني και τον χαιρετισμό της κούκλας

Όλες οι κούκλες μας, μαζί και η Ρόζα θα παίξουν το παιχνίδι με το μπαλόني. Πρέπει να βρουν τρόπο, οι κούκλες τους να κάνουν κύκλο, ακουμπώντας η μια την άλλη. Οι κούκλες φουσκώνουν το μπαλόني, ενώ όταν βάλουμε μια πινέζα, οι κούκλες τρέχουν προς το κέντρο του κύκλου καθώς ξεφουσκώνει το μπαλόني. Όταν ακουστεί το «Μπαμ!», οι κούκλες

πέφτουν κάτω. Στο τέλος, χαιρετάμε με το τραγούδι της ομάδας, μία μία κούκλα και τη βάζουμε στο κουτί.

*Γεια σου (το όνομα της κούκλας),
γεια σου, γεια χαρά.
Θα τα ξαναπούμε την άλλη τη φορά!
Γεια χαρά, γεια χαρά
Και σου στέλνω δυο φιλιά.*

Τα συγκεκριμένα παιχνίδια αποτελούν σημεία κατατεθέν της ομάδας, το μπαλόκι είναι κλασικό παιχνίδι των εργαστηρίων, ενώ το τραγούδι το λένε κάθε μέρα πριν φύγουν.

4. Κλείσιμο-Ζωγραφική

Σε χαρτί του μέτρου, θέλω να σκεφτούν όλα αυτά που κάναμε και να ζωγραφίσουν με μαρκαδόρους, ξυλομπογιές και λαδοπαστέλ. Θέλω να σκεφτούν, ό,τι τους άρεσε περισσότερο, τους κόσμους που ταξιδέψαμε, τι σημαίνει για αυτούς ομάδα, φιλία, αποδοχή και ό,τι νιώθουν ότι πήραν από τα εργαστήρια. Με χαλαρή μουσική, έδωσα στα παιδιά τον χρόνο να εκφραστούν πάνω στο χαρτί, καταλήγοντας σε ένα ομαδικό έργο.

Γ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5. Ευρήματα ποσοτικής ανάλυσης

5.1. Ευρήματα ερωτηματολογίου

Τμήμα της Εικονογραφημένης Κλίμακας της Αντιληπτικής Ικανότητας και της Κοινωνικής Αποδοχής για τα Μικρά Παιδιά (The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children) των Harter και Pike (1984) χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων. Η υποκλίμακα που χρησιμοποιήθηκε και αφορά την αποδοχή από τους συνομήλικους, βαθμολογείται και για τους μαθητές και για τους νηπιαγωγούς σε κλίμακα από το 1-4 (πολύ λίγους-πάρα πολλούς). Εφόσον συλλέχθηκαν τα δεδομένα, αναλύθηκαν με το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS 25.

5.1.1. Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας

Έπειτα πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την αξιοπιστία του εργαλείου, με τη χρήση του δείκτη Cronbach's Alpha. Το εργαλείο θεωρείται αξιόπιστο, εφόσον οι τιμές είναι υψηλότερες από 0.70. Όπως παρατηρείται στους πίνακες, οι τιμές του δείκτη Cronbach's Alpha στο ερωτηματολόγιο που αφορούσε την αξιολόγηση αποδοχής από το παιδί είναι 0,655. Ο συγκεκριμένος δείκτης θεωρείται οριακά ικανοποιητικός. Ενώ ο δείκτης στο ερωτηματολόγιο που αξιολογούσε την αποδοχή από τη δασκάλα ήταν 0,798, που παρουσιάζει πολύ υψηλή αξιοπιστία.

<i>Reliability Statistics</i>	
Cronb ach's Alpha	N of Items
.655	6

Πίνακας 1. Έλεγχος Cronbach's Alpha αξιολόγηση αποδοχής από το παιδί

<i>Reliability Statistics</i>	
Cronb ach's Alpha	N of Items
.798	6

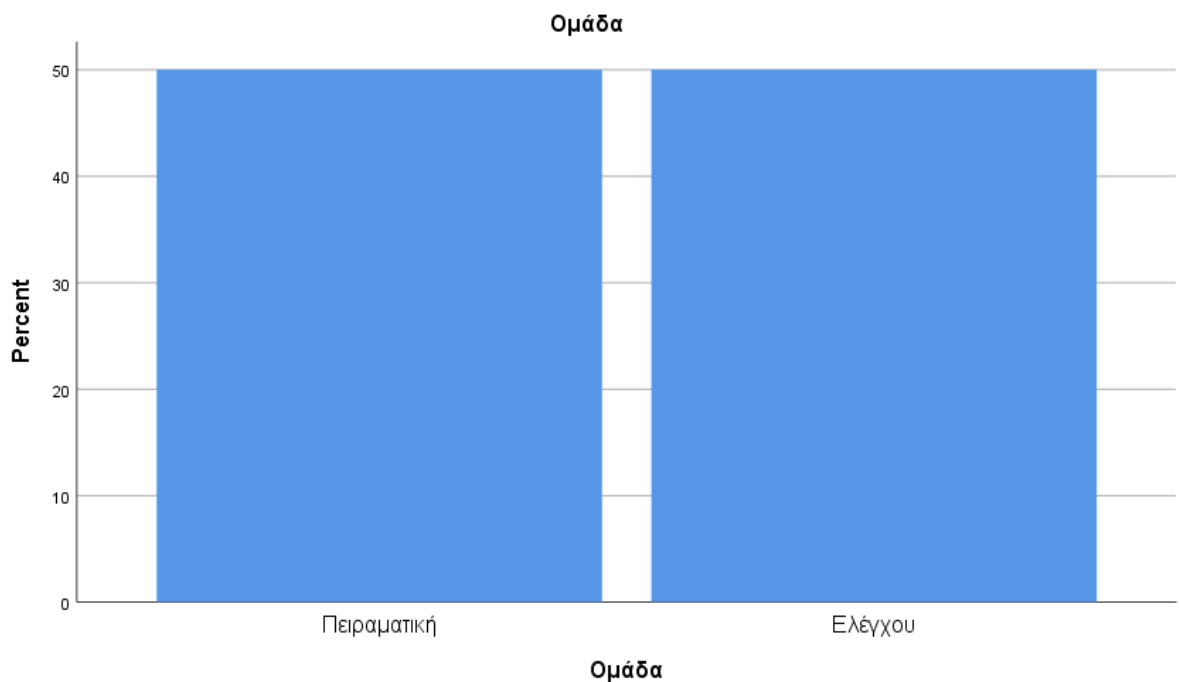
Πίνακας 2. Έλεγχος Cronbach's Alpha αξιολόγηση αποδοχής από τη δασκάλα

5.1.2. Περιγραφή δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 30 μαθητές, 15 στην πειραματική ομάδα και 15 στην ομάδα ελέγχου. Οι δυο ομάδες παρέμειναν ισόποσες καθ'όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Ομάδα		Fr equenc y	P ercent	Valid Percent	Cum ulative Percent
a l i d	Πειραματική	15	50.0	50.0	50.0
	Ελέγχου	15	50.0	50.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Πίνακας 3. Περιγραφή δείγματος



Εικόνα 1. Περιγραφή δείγματος

5.1.3 Σύγκριση μέσων όρων πριν και μετά τις παρεμβάσεις

Πριν την πραγματοποίηση του στατιστικού ελέγχου των υποθέσεων, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις, τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου. Προέκυψαν από τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών και των δασκάλων ξεχωριστά, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Σύμφωνα με τους μέσους όρους των παιδιών και των δασκάλων ως προς τη μέτρηση της αποδοχής στην πειραματική ομάδα

παρατηρείται μεγάλη βελτίωση μέσα από τις απαντήσεις τους. Ενώ στην ομάδα ελέγχου παρατηρείται μικρή ως αμελητέα βελτίωση τόσο στις απαντήσεις των δασκάλων όσο και στον παιδιών (βλ. πίνακα 4).

<i>Descriptive Statistics</i>						
Ομάδα		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Πειραματική	Αξιολόγηση αποδοχής από το παιδί (πριν)	15	1.50	3.17	2.4222	.56297
	Αξιολόγηση αποδοχής από το παιδί (μετά)	15	2.00	3.33	2.7333	.37691
	Αξιολόγηση αποδοχής από τη δασκάλα (πριν)	15	1.17	3.00	2.0000	.51177
	Αξιολόγηση αποδοχής από τη δασκάλα(μετά)	15	1.33	3.33	2.3556	.48741
Ελέγχου	Αξιολόγηση αποδοχής από το παιδί (πριν)	15	1.83	3.33	2.6111	.42570
	Αξιολόγηση αποδοχής από το παιδί (μετά)	15	2.17	3.50	2.6222	.38041
	Αξιολόγηση αποδοχής από τη δασκάλα (πριν)	15	1.83	3.17	2.4889	.41532
	Αξιολόγηση αποδοχής από τη δασκάλα (μετά)	15	2.00	3.33	2.5556	.33728

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

5.1.4. Έλεγχος κανονικότητας

Πραγματοποιείται έλεγχος κανονικότητας της κάθε κλίμακας με χρήση του ελέγχου Shapiro-Wilk, που θεωρείται κατάλληλο στατιστικό κριτήριο για δείγμα μικρότερο από 50 (Mishra et al., 2019: 70). Ξεχωριστά για κάθε παράγοντα, διατυπώνονται η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση.

H0: Τα δεδομένα μας ακολουθούν κανονική κατανομή.

H1: Τα δεδομένα μας δεν ακολουθούν κανονική κατανομή.

Όταν η τιμή p-value είναι μεγαλύτερη ή ίση με 0,05, τότε δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση και ακολουθεί κανονική κατανομή με την παράμετρο T-test. Αν είναι μικρότερη τότε δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση και επιλέγεται το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon signed rank, όπως και όταν p-value=0,00. Αν η μια μεταβλητή ακολουθεί κανονική κατανομή και η άλλη όχι, ακολουθούμε μη παραμετρικό έλεγχο. Παρατηρούμε πως σε όλες τις περιπτώσεις Sig>0.05 οπότε δεν απορρίπτεται η υπόθεση κανονικότητας και θα χρησιμοποιήσουμε τον παραμετρικό t έλεγχο για τις περαιτέρω συγκρίσεις (βλ. Πίνακα 5.).

	Ομάδα	Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.
Αξιολόγηση αποδοχής από το παιδί (πριν)	Πειραματική	.914	15	.158
	Ελέγχου	.966	15	.801
Αξιολόγηση αποδοχής από το παιδί (μετά)	Πειραματική	.960	15	.694
	Ελέγχου	.923	15	.211
Αξιολόγηση αποδοχής από τη δασκάλα (πριν)	Πειραματική	.961	15	.714
	Ελέγχου	.907	15	.122
Αξιολόγηση αποδοχής από τη δασκάλα (μετά)	Πειραματική	.964	15	.768
	Ελέγχου	.944	15	.432

Πίνακας 5. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk

5.1.5. Στατιστικοί έλεγχοι ισότητας των δυο ομάδων

Πραγματοποιήθηκε σύγκριση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου για να διαπιστωθεί αν υπάρχει ομοιογένεια και βελτίωση μεταξύ των ομάδων. Παράλληλα, δείκτης στατιστικής σημαντικότητας θεωρείται το 5% ή $\alpha = 0,05$. Ελέγχουμε, λοιπόν, για κάθε υποκλίμακα αν υπάρχει ισότητα μεταξύ των ομάδων διατυπώνοντας τη μηδενική και την εναλλακτική υπόθεση.

H₀: Υπάρχει ισότητα

H₁: Δεν υπάρχει ισότητα.

Αρχικά πραγματοποιείται, η σύγκριση μέσης αξιολόγησης αποδοχής από το παιδί, πριν την παρέμβαση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

<i>Independent Samples Test</i>								
Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
.600	.118	-1.037	28	.309	-.18889	.18224	-.56218	.18440
		-1.037	26.065	.309	-.18889	.18224	-.56343	.18566

Πίνακας 6. Έλεγχος σύγκρισης της αποδοχής από τους συνομήλικους από το παιδί

Όπως φαίνεται στο πίνακα 6., sig=0.309. Οπότε $\alpha < 0.309$, άρα δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων βαθμολογιών. Δηλαδή, οι δύο ομάδες έχουν παρόμοια μέση επίδοση στην κλίμακα αξιολόγησης αποδοχής από το παιδί πριν τις παρεμβάσεις.

Στη συνέχεια πραγματοποιείται, η σύγκριση μέσης αξιολόγησης αποδοχής από τη δασκάλα, ώστε να ελεγχθεί η ισότητα ή όχι των δύο ομάδων.

<i>Independent Samples Test</i>	
Levene's Test for	t-test for Equality of Means

Equality of Variances								
F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
814	.375	-2.873	28	.008	-.48889	.17017	-.83748	-.14030
		-2.873	26.862	.008	-.48889	.17017	-.83814	-.13964

Πίνακας 7. Έλεγχος σύγκρισης της αποδοχής από τους συνομήλικους από τη δασκάλα

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 7., (Sig. =0.008) < ($\alpha=0.05$), ως εκ τούτου απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων βαθμολογιών των δύο ομάδων. Άρα, οι δύο ομάδες δεν έχουν παρόμοια μέση επίδοση στην κλίμακα αξιολόγησης αποδοχής από τη δασκάλα, πριν τις παρεμβάσεις και συγκεκριμένα η ομάδα ελέγχου έχει υψηλότερη επίδοση.

Ως εκ τούτου, η ομάδα ελέγχου και η πειραματική ομάδα στις πρώτες μας μετρήσεις πριν την εισαγωγή των παρεμβάσεων είναι ισοδύναμες ως προς τις απαντήσεις των παιδιών, αλλά ως προς την αξιολόγηση αποδοχής από τη δασκάλα δεν είναι ισοδύναμες, με την ομάδα ελέγχου να έχει ουσιαστική διαφορά.

5.1.6. Στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων για την πειραματική ομάδα

Πραγματοποιείται σύγκριση μεταξύ των απαντήσεων των παιδιών πριν και μετά τις παρεμβάσεις και αντίστοιχα των δασκάλων. Δείκτης σημαντικότητας ορίζεται ξανά το $\alpha=0,05$ ή 5%. Οι υποθέσεις είναι:

H₀: Έχουμε ισότητα μέσων όρων

H₁: Δεν έχουμε ισότητα μέσων όρων

Όσον αφορά τις απαντήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας, όπως φαίνεται στον πίνακα 8., (Sig. =0.004) < ($\alpha=0.05$) οπότε απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων βαθμολογιών πριν και μετά την παρέμβαση, με βάση τις απαντήσεις των παιδιών. Δηλαδή δεν έχουν παρόμοια μέση επίδοση στην κλίμακα αξιολόγησης αποδοχής από το παιδί και συγκεκριμένα υπάρχει αύξηση μετά την παρέμβαση.

	Paired Differences				T	f	Sig. (2-
	Mean	Std.	Std.	95%			

		Dev.	Error Mean	Confidence Interval of the Difference				tailed)	
				Lower	Upper				
Pair 1	Αξιολόγηση αποδοχής από το παιδί (πριν) - Αξιολόγηση αποδοχής από το παιδί (μετά)	-.31111	.34427	.08889	-.50176	-.12046	-3.500	14	.004

Πίνακας 8. Αξιολόγηση από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας πριν και μετά

Όσον αφορά τις απαντήσεις της δασκάλας της πειραματικής ομάδας, όπως φαίνεται στον πίνακα 9., Sig. =0.003 < $\alpha=0.05$. Οπότε απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων βαθμολογιών, πριν και μετά την παρέμβαση. Άρα, δεν έχουν παρόμοια μέση επίδοση στην κλίμακα αξιολόγησης αποδοχής από τη δασκάλα και συγκεκριμένα υπάρχει αύξηση μετά τις παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα.

		Paired Differences					T	F	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Αξιολόγηση αποδοχής από τη δασκάλα (πριν) - Αξιολόγηση αποδοχής από τη δασκάλα (μετά)	-.35556	.38249	.09876	-.56737	-.14374	-3.600	4	.003

Πίνακας 9. Αξιολόγηση από τη δασκάλα της πειραματικής ομάδας πριν και μετά

5.1.7. Στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων για την ομάδα ελέγχου

Για τις απαντήσεις των παιδιών και της δασκάλας της ομάδας ελέγχου πραγματοποιείται σύγκριση πριν και μετά τις παρεμβάσεις, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει βελτίωση ή όχι. Αφού εντοπίζεται κανονική κατανομή, χρησιμοποιείται ο παραμετρικός έλεγχος t test paired με δείκτη στατιστικής σημαντικότητας το $\alpha=0,05$ ή 5%. Ακολουθεί η διατύπωση της μηδενικής και εναλλακτικής υπόθεσης, που παραμένει κοινή στο ερωτηματολόγιο των παιδιών και των δασκάλων της ομάδας ελέγχου.

H0: Υπάρχει ισότητα μέσων όρων

H1: Δεν υπάρχει ισότητα μέσων όρων

Σύμφωνα με τον πίνακα 10, η τιμή $\text{Sig.} = 0.912 > \alpha = 0.05$, οπότε δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων βαθμολογιών πριν και μετά την παρέμβαση. Δηλαδή έχουν παρόμοια μέση επίδοση στην κλίμακα αξιολόγησης αποδοχής από τις απαντήσεις των παιδιών στο ερωτηματολόγιο και δεν παρατηρείται βελτίωση της αποδοχής στην ομάδα ελέγχου.

		Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Αξιολόγηση αποδοχής από το παιδί (πριν) - Αξιολόγηση αποδοχής από το παιδί (μετά)	-.01111	.38041	.09822	-.22177	.19955	-.113	14	.912

Πίνακας 10. Αξιολόγηση από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις

Όσον αφορά τις απαντήσεις της δασκάλας στα ερωτηματολόγια, όπως δείχνει και ο πίνακας 11, $\text{Sig.} = 0.320 > \alpha = 0.05$, άρα δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων βαθμολογιών πριν και μετά την παρέμβαση. Ως εκ τούτου, έχουν παρόμοια μέση επίδοση στην κλίμακα αξιολόγησης αποδοχής από τη δασκάλα πριν και μετά τις παρεμβάσεις και δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά.

		Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Αξιολόγηση αποδοχής από τη δασκάλα (πριν) - Αξιολόγηση αποδοχής από τη δασκάλα (μετά)	-.06667	.25040	.06465	-.20533	.07200	-1.031	14	.320

Πίνακας 11. Αξιολόγηση από τη δασκάλα της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις

5.2. Ευρήματα από την κοινωνιομετρική συνέντευξη

Κάθε μαθητής εκτός από το ερωτηματολόγιο, κλήθηκε να απαντήσει στο κοινωνιόμετρο αποδοχής, το οποίο ακολούθησε παρόμοια ανάλυση με αυτή του ερωτηματολογίου. Πριν την πραγματοποίηση του στατιστικού ελέγχου των υποθέσεων, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, που προέκυψαν από την κοινωνιομετρική συνέντευξη, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Κατά τους μέσους όρους των παιδιών εντοπίζεται μικρή βελτίωση στην πειραματική, ενώ στην ομάδα ελέγχου παρατηρείται μικρή ως αμελητέα (βλ. πίνακα 10).

<i>Descriptive Statistics</i>						
Ομάδα		N	M	Ma	M	Std
			inimum	ximum	ean	. Deviation
Πειραματική	Κοινωνιομετρική συνέντευξη (πριν)	15	1.350	2.640	2.09713	.329168
	Κοινωνιομετρική συνέντευξη (μετά)	15	1.57	2.71	2.2147	.30687
	Κοινωνιομετρική συνέντευξη (πριν)	15	1.500	2.710	2.17733	.300416
	Κοινωνιομετρική συνέντευξη (μετά)	15	1.500	2.78	2.2053	.33492
Ελέγχου						

Πίνακας 12. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κοινωνιομετρικής συνέντευξης

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας του κοινωνιομετρικού εργαλείου με χρήση του ελέγχου Shapiro-Wilk. Παρατηρούμε ότι $Sig > 0.05$, οπότε δεν απορρίπτεται η υπόθεση κανονικότητας και θα χρησιμοποιήσουμε τον παραμετρικό t έλεγχο για τις περαιτέρω συγκρίσεις.

	Ομάδα	Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.
Κοινωνιομετρική συνέντευξη (πριν)	Πειραματική	.943	15	.420
	Ελέγχου	.967	15	.811
Κοινωνιομετρική συνέντευξη (μετά)	Πειραματική	.975	15	.925
	Ελέγχου	.971	15	.869

Πίνακας 13. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk

Μετέπειτα πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος ισότητας των δύο ομάδων. Ορίζουμε ως δείκτη στατιστικής σημαντικότητας, το $\alpha=0,05$ ή 5% και διατυπώνονται οι παρακάτω υποθέσεις:

H₀: Υπάρχει ισότητα

H₁: Δεν υπάρχει ισότητα

Independent Samples Test								
Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
024	.879	-.697	28	.492	-.080200	.115066	-.315901	.155501
		-.697	27.769	.492	-.080200	.115066	-.315989	.155589

Πίνακας 14. Στατιστικός έλεγχος ισότητας από την κοινωνιομετρική συνέντευξη

Τα αποτελέσματα είναι $\text{Sig.} = 0.492 > \alpha = 0.05$, οπότε δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση ισότητας, των μέσων βαθμολογιών των δύο ομάδων. Ως εκ τούτου, οι δύο ομάδες έχουν παρόμοια μέση επίδοση στην κλίμακα κοινωνιομετρικής συνέντευξης, πριν την παρέμβαση.

Ακολούθησαν οι στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων για την πειραματική ομάδα. Πραγματοποιείται σύγκριση μεταξύ των απαντήσεων των παιδιών στη συνέντευξη, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Δείκτης σημαντικότητας ορίζεται ξανά το $\alpha=0,05$ ή 5%. Οι υποθέσεις είναι:

H₀: Έχουμε ισότητα μέσων όρων

H₁: Δεν έχουμε ισότητα μέσων όρων

Τα αποτελέσματα είναι $\text{Sig.} = 0.035 < \alpha = 0.05$, οπότε απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων βαθμολογιών πριν και μετά την παρέμβαση. Καθώς, δεν έχουν παρόμοια μέση επίδοση στην κλίμακα κοινωνιομετρικής συνέντευξης και συγκεκριμένα υπάρχει αύξηση μετά την παρέμβαση (βλ. πίνακα 15).

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Κοινωνιομετρική συνέντευξη (πριν) - Κοινωνιομετρική συνέντευξη (μετά)	-.117533	.194990	.050346	-.225515	-.009551	-2.334	4	.035

Πίνακας 15. Κοινωνιομετρική συνέντευξη της πειραματικής ομάδας πριν και μετά

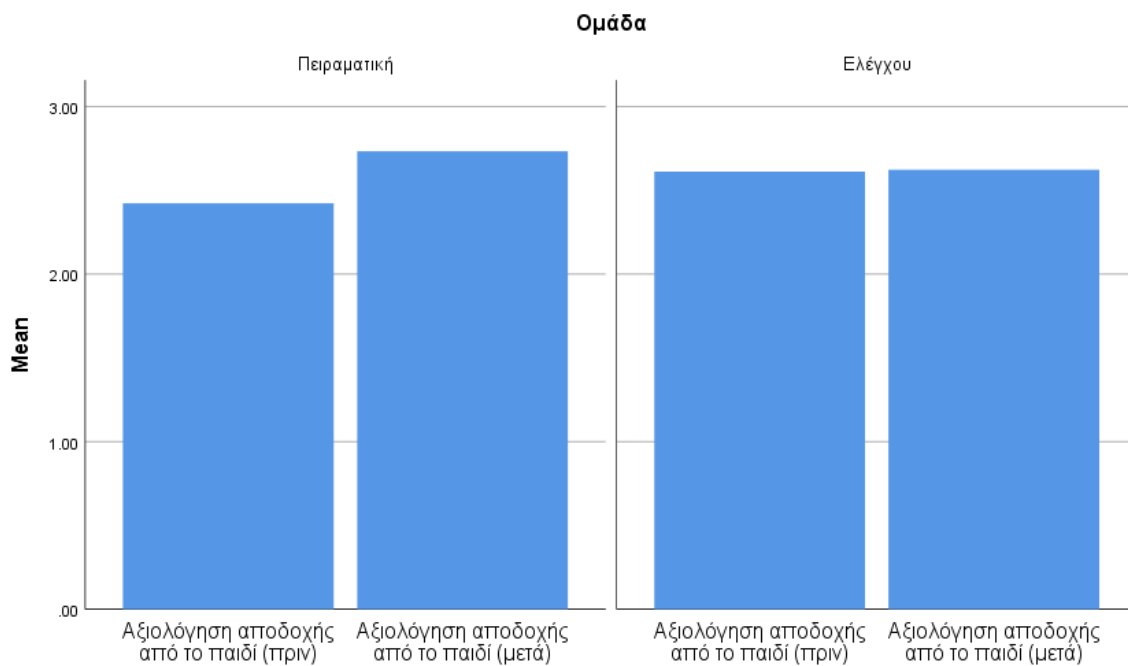
Αντίστοιχα στον πίνακα 16, παρατηρείται η σύγκριση των απαντήσεων των παιδιών της ομάδα ελέγχου στην κοινωνιομετρική συνέντευξη, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Η ανάλυση και οι ερευνητικές υποθέσεις είναι ίδιες με της πειραματικής ομάδας. Ως εκ τούτου, αφού $Sig. = 0.604 > \alpha = 0.05$, δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων βαθμολογιών, πριν και μετά την παρέμβαση, που σημαίνει ότι έχουν παρόμοια μέση επίδοση.

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Κοινωνιομετρική συνέντευξη (πριν) - Κοινωνιομετρική συνέντευξη (μετά)	.028000	204423	052782	-.141205	.085205	.530	4	.604

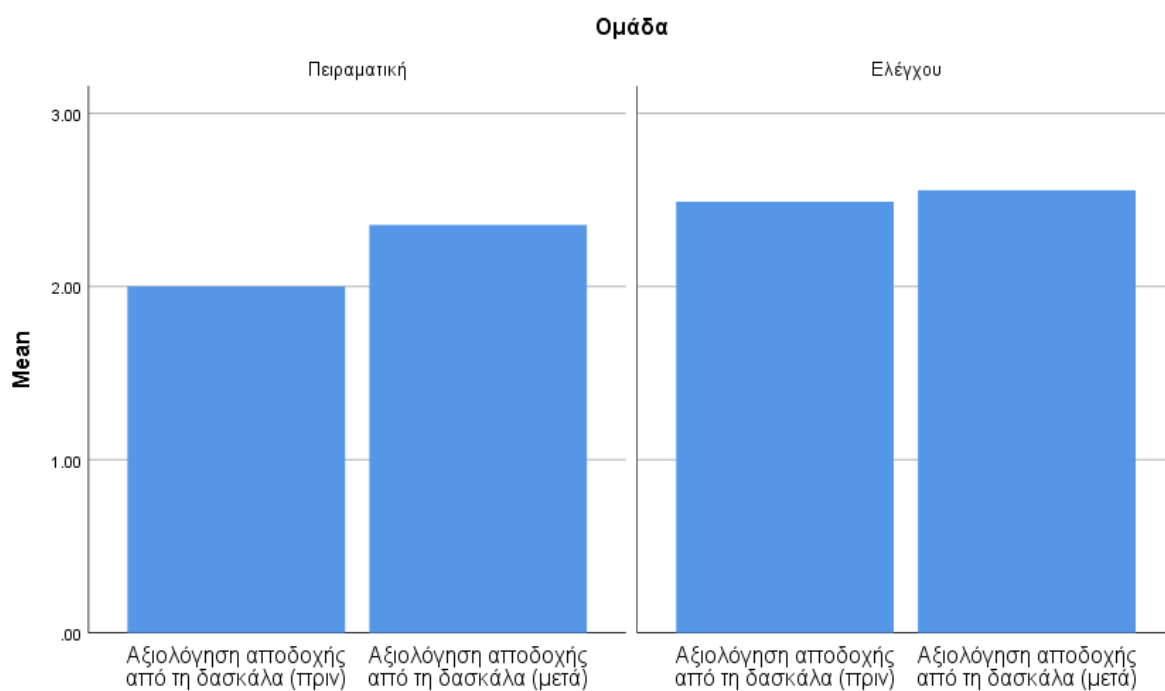
Πίνακας 16. Κοινωνιομετρική συνέντευξη της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση

5.3. Συνολική παρουσίαση αποτελεσμάτων πειραματικής και ομάδας ελέγχου από τα ερωτηματολόγια και την κοινωνιομετρική συνέντευξη

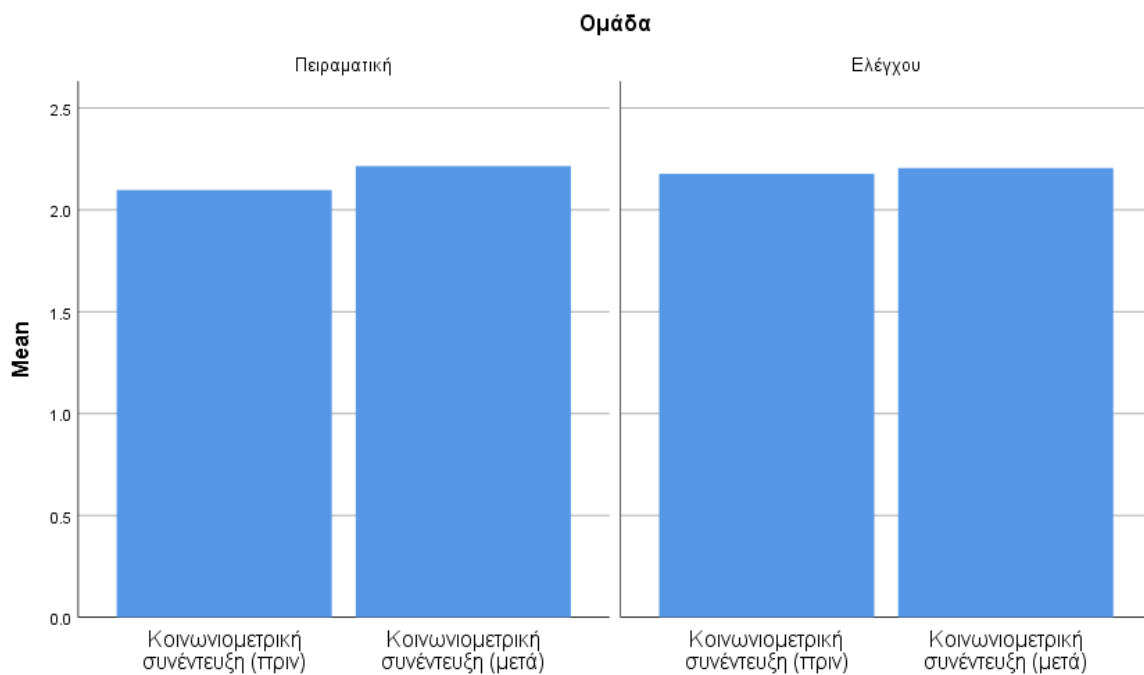
Παρακάτω παρουσιάζονται τα συνολικά ραβδογράμματα, που δείχνουν τις αλλαγές, τη βελτίωση ή όχι της αποδοχής, στις απαντήσεις των παιδιών και των δασκάλων. Απεικονίζονται οι διαφορές στα ερωτηματολόγια των παιδιών και των δασκάλων, καθώς και οι απαντήσεις των παιδιών στην κοινωνιομετρική συνέντευξη της πειραματικής ομάδας και της ομάδα ελέγχου, πριν και μετά τις παρεμβάσεις.



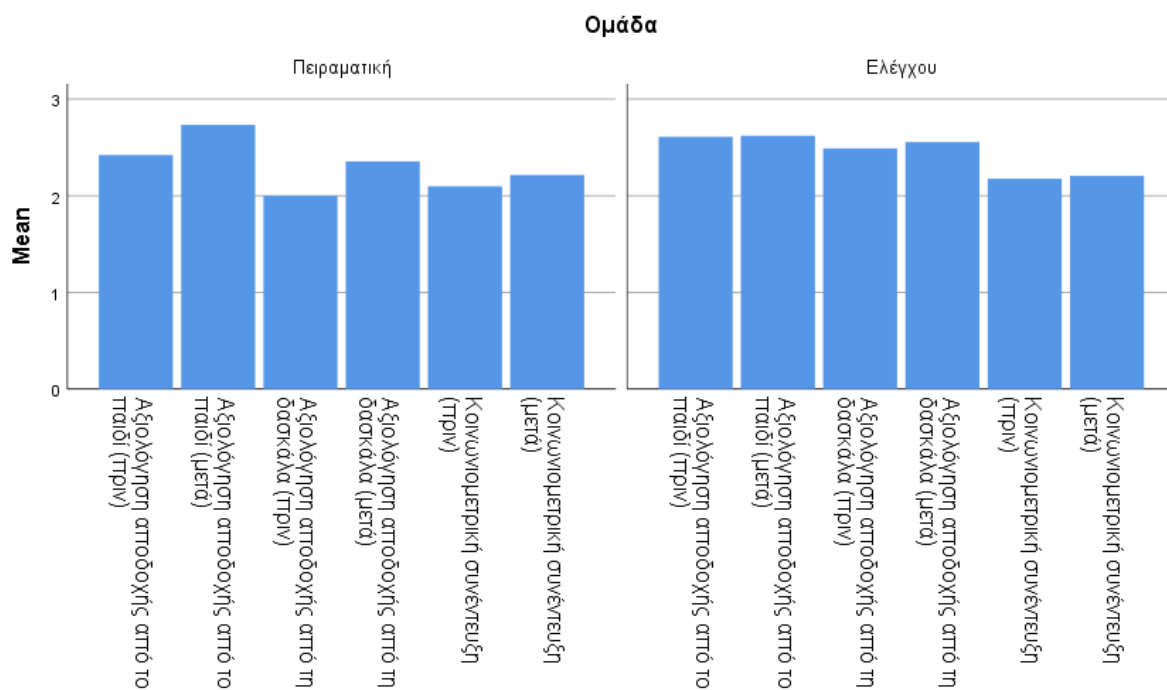
Εικόνα 2. Γράφημα απεικόνισης αποτελεσμάτων ως προς την αξιολόγηση αποδοχής από το ερωτηματολόγιο των παιδιών



Εικόνα 3. Γράφημα απεικόνισης αποτελεσμάτων ως προς την αξιολόγηση αποδοχής από το ερωτηματολόγιο της δασκάλας



Εικόνα 4. Γράφημα απεικόνισης των απαντήσεων της κοινωνιομετρικής συνέντευξης



Εικόνα 5. Συνολικό γράφημα απεικόνισης αποτελεσμάτων

6. Ευρήματα ποιοτικής ανάλυσης και συζήτηση

Η κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση τη θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory) και συγκεκριμένα, τον απαγωγικό συλλογισμό. Κατά τον απαγωγικό συλλογισμό ο ερευνητής γνωρίζοντας το θεωρητικό πλαίσιο και διαθέτοντας «θεωρητική ευαισθησία», χρησιμοποιεί τις γνώσεις του σαν οδηγό, αλλά παράλληλα είναι ανοιχτός στην ανάδυση κατηγοριών, που προκύπτουν μέσα από τα ίδια τα δεδομένα (Τσιώλης, 2015). Όσον αφορά το ημερολόγιο του ερευνητή βασίζεται, όπως προαναφέρθηκε, στη συμμετοχική παρατήρηση (Βλ. Παράρτημα 4) και αναλύει τον τρόπο και το τι συνέβη μέσα στην τάξη, τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Μέσα από την απομαγνητοφώνηση και την καταγραφή του ημερολογίου παρατήρησης, ο ερευνητής αναφέρει αλλαγές που προέκυψαν, συζητήσεις και διαλόγους με τα παιδιά που κρίνει σημαντικούς, τον βαθμό συμμετοχής και το ενδιαφέρον των παιδιών, το κλίμα της τάξης, καθώς και αλλαγές βασισμένες στις ανάγκες ή ιδέες των παιδιών. Παράλληλα κάνει αξιολόγηση της παρέμβασης και του ρόλου του ερευνητή ως εμπυχωτής, καταγράφει παρατηρήσεις και στοχαστικές σημειώσεις που θεωρεί ότι προκύπτουν και είναι σημαντικές.

Όσον αφορά τη σύσταση της πειραματικής ομάδας, οι περισσότεροι μαθητές γνωρίζονταν από την προηγούμενη χρόνια, αφού ήταν μαζί στα προνήπια. Επιπλέον, οι παρεμβάσεις ξεκίνησαν τον Φεβρουάριο και έτσι όλα τα παιδιά είχαν ήδη προσαρμοστεί στους κανόνες και αποτελούσαν μια ομάδα. Παράλληλα, τα παιδιά από την αρχή της γνωριμίας μας ήταν αρκετά εξωστρεφή και δεκτικά προς την ερευνήτρια. Ενδιαφέρθηκαν πολύ για τον χώρο που δούλευε η ερευνήτρια (play by Μικρές Ιστορίες), αφού τα περισσότερα παιδιά τον γνώριζαν, αλλά και σαν τμήμα είχαν πάει για παιχνίδι. Αποφάσισαν λοιπόν, ότι αποτελεί «αδερφάκι» του σχολείου τους (Μικρές Ιστορίες) και νομίζω ότι αυτή η σχέση, έκανε και την ερευνήτρια μέρος της ομάδας τους. Σημειώνουμε ότι η Μ. ήρθε φέτος στην τάξη και αντιμετώπιζε δυσκολίες προσαρμογής, καθώς μέχρι πέρσι φοιτούσε στη Σουηδία. Ακόμα, τη φετινή χρονιά ήρθαν οι Ι2 και Α2. Ενώ, ο μαθητής Χ. είναι ένας μαθητής, που θα κάνει επαναφοίτηση στην τάξη του νηπιαγωγείου και έχει παράλληλη στήριξη στην τάξη.

Τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια των εργαστηρίων δέθηκαν ιδιαίτερα με τις κούκλες, άκουγαν και σέβονταν αυτές, με ενσυναίσθηση αντιμετώπιζαν πάντα τα προβλήματά τους, ενώ με διάλογο και συζήτηση έβρισκαν λύσεις. Στο σύνολο των παρεμβάσεων παρατήρησης μεγάλη εξέλιξη από τα παιδιά στον τρόπο που λειτουργούσαν σαν ομάδα. Επιπλέον, ενίσχυσαν τη δημιουργικότητά τους και τη φαντασία τους, καθώς και καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση και την αποδοχή. Κατά την εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία, η κωδικοποίηση

των δεδομένων της παρατήρησης ξεκίνησε κατά τη διάρκεια της έρευνας και δημιουργήσαμε μια εύκαμπτη δομή που επαναπροσδιορίζεται με βάση τα δεδομένα (Τσιώλης, 2014:97,98). Οι κατηγορίες που στηριχθήκαμε είναι οι εξής: αυτοεκτίμηση, αποκάλυψη του εαυτού στην ομάδα, συνειδητοποίηση/έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων, καλλιέργεια θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και ενσυναίσθηση, έννοια της ομάδας, συμμετοχή στο παιχνίδι των πιο απόμακρων μαθητών και ιεραρχία των σχέσεων, εμπύχωση και κουκλοθέατρο. Όσον αφορά την επεξεργασία των δεδομένων, εντοπίσαμε ότι οι υποκατηγορίες ταυτίζονταν και πολλές φορές αλληλεπικαλύπτονταν.

Καταλήξαμε σε 4 βασικές θεματικές που είναι: η γνωριμία και η εξωτερίκευση του εαυτού μου, χαρακτηριστικά και δεξιότητες αποδοχής, βελτίωση των σχέσεων με τους συνομήλικους, εμπύχωση και κουκλοθέατρο. Μάλιστα και οι τέσσερις θεματικές αλληλοεπηρεάζονται.

6.1. Γνωριμία και εξωτερίκευση του εαυτού μου

6.1.1. Αυτοεκτίμηση

Από έρευνα της Αντωνιάδου και Μπίμπου-Νάκου (2000) αποδείχτηκε ότι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων επιδρά στην εικόνα του παιδιού για τον εαυτό του, ως εκ τούτου τα απορριπτόμενα παιδιά χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση. Στη διάρκεια των παρεμβάσεων, φάνηκε να ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των παιδιών, να ανακαλύπτουν νέα πράγματα για τον εαυτό τους, καθώς και να τον αποδέχονται και να τον σέβονται. Η 2η παρέμβαση διαπραγματεύτηκε την έννοια της αυτοεκτίμησης, στη γνωριμία με τον εαυτό τους και στη συνειδητοποίηση της σημαντικότητας και μοναδικότητάς τους. Στη συγκεκριμένη παρέμβαση, οι πιο εσωστρεφείς μαθητές αισθάνθηκαν μέσα από το παιχνίδι με τον καθρέφτη, πρωταγωνιστές και μοναδικοί, ακόμα και αν είχαν διαφορετική εικόνα για τον εαυτό τους. Τα παιδιά απόλαυσαν τη σημαντικότητά τους και αυτό φάνηκε ακόμα και μέσα από τη μη λεκτική επικοινωνία, από βλέμματα και χαμόγελα, που έδειχναν ικανοποίηση. Μέσα από τα παιχνίδια και τις ασκήσεις που εφαρμόστηκαν στα κουκλοθεατρικά εργαστήρια, τα παιδιά ήρθαν αντιμέτωπα με καινούριες καταστάσεις, που τα οδήγησαν να δοκιμάσουν νέα πράγματα, να διερευνήσουν και να βιώσουν νέες εμπειρίες και θέματα από τελείως ξένες και διαφορετικές οπτικές γωνίες και να αγκαλιάσουν, αυτές τις πλευρές τους.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Π., ως προς τις νέες ανακαλύψεις και τη δοκιμή νέων πραγμάτων. Ο Π. ήταν ένας μαθητής που αντιλαμβανόταν τα πράγματα μέσα από τη ρεαλιστική σκοπιά τους και μόνο, ενώ δυσκολευόταν να αποδεχτεί τον φανταστικό κόσμο. Παράλληλα, ήταν αρκετά αρνητικός με το κουκλοθέατρο, γιατί κατά την άποψή του

είναι για «κορίτσια» και ασήμαντο. Από το πρώτο εργαστήριο εντόπισα δυσκολίες στο να αφηθεί ο Π. στο φανταστικό παιχνίδι. Μόλις ξεκίνησε η παράσταση της 1ης Παρέμβασης, ο Π. φώναζε δυνατά «πότε θα τελειώσει;», αν και σύντομα άρχισε να τον κερδίζει και να συμμετέχει στην παράσταση. Μόλις όμως ενημέρωσα τα παιδιά ότι μαζί θα κάνουμε κουκλοθέατρο, μου έλεγε «δεν θέλω, αυτά είναι για κορίτσια». Στη 2η κιόλας παρέμβαση στο παιχνίδι με τον καθρέφτη, μόλις αντίκρισε τον εαυτό του στο καθρέφτη αναφώνησε, «πίστευα ότι θα υπήρχε κάτι. Είναι μόνο ένας καθρέφτης». Ενώ τον δυσκόλεψε πολύ να δεχτεί το «κόλπο» που του έκανα, στη διάρκεια του παιχνιδιού απολάμβανε το ότι, ο ίδιος ήταν το μοναδικό πλάσμα. Παρόμοια, στο φανταστικό παιχνίδι με τη «Λίλη» (3η), καθώς έκανα, ότι κρατάω ένα μαγικό πλάσμα με τα χέρια μου, κοίταζε τα χέρια μου και έλεγε «δεν υπάρχει τίποτα! Δεν είναι αλήθεια». Στο σημείο αυτό έκρινα σκόπιμο να γίνει μια προσωπική συζήτηση με τον Π..

Γνωρίζοντας ότι, το κουκλοθέατρο και αυτό που εγώ έχω να κάνω, ζει κυρίως σε αυτό τον κόσμο, θεώρησα σημαντικό να συζητήσουμε για τον φανταστικό κόσμο, καθώς σκοπός μου δεν ήταν να ματαιώσω αυτό που ξέρει και βλέπει, αλλά να γνωρίσει και κάτι νέο. Παρόλο την άποψη μου, ότι ο κόσμος αυτός είναι συνυφασμένος με την αλήθεια, αποφάσισα να παραδεχθώ ότι η αλήθεια είναι ο ρεαλιστικός κόσμος, αφού για εκείνον, η σύνδεση των δύο κόσμων δεν τον άφηνε να αφηθεί, αλλά του δημιουργούσε μια σύγχυση και συστολή. Μιλήσαμε λοιπόν για το τι είναι και τι δεν είναι αλήθεια. Του εξήγησα ότι, όταν έρχομαι, συχνά θα ταξιδεύουμε σε διαφορετικούς και άγνωστους κόσμους με τη φαντασία μας. Αυτό δεν θα αναιρεί αυτά που ξέρει, αλλά σε αυτούς τους κόσμους, όπως τα παραμύθια μπορούμε να σκαρφιστούμε πράγματα και πλάσματα, που δεν είναι υπάρχουν σε αυτόν τον κόσμο. Στο μεγάλο «γιατί;» επέλεξα να μιλήσω για τα όνειρά μας και τις σκέψεις μας. Αν του αρέσει να βλέπει όνειρα και αν ποτέ σκέφτεται πράγματα που δεν είναι, όπως μεγάλος, επιστήμονας κλπ. Ο κόσμος που ζούμε είναι ο πραγματικός, αλλά τα όνειρά μας ή πολλές φορές οι σκέψεις μας ζουν στον φανταστικό ή συμβολικό κόσμο, όπως και το κουκλοθέατρο. Οι σκέψεις μας και τα όνειρα δεν σημαίνει ότι επειδή δεν πραγματοποιούνται στον αληθινό κόσμο δεν είναι σημαντικά. Δεν ξέρω αν κάλυψα το μεγάλο «γιατί», αλλά συμφωνήσαμε, σαν παιχνίδι να προσπαθήσει να ταξιδεύει νοητά και όσο μπορεί και θέλει σε αυτούς τους κόσμους.

Στο τέλος του ίδιου εργαστηρίου και ενώ τα παιδιά παρουσίαζαν την κούκλα τους, ήρθε η σειρά του Π. να παρουσιάσει. Ο Π. λοιπόν έβαλε όλη τη φαντασία του και η κούκλα του «έχει πολλά γλυκά μέσα στην κοιλιά της. Γεννήθηκε η μισή πάνω πλευρά, στις Ηνωμένες Πολιτείες και η άλλη μισή είναι από την Ιταλία. Κόπηκαν μια μέρα στα δύο και

μετά ενώθηκαν και φτιάξανε την κούκλα. Η μισή που είναι από τις Ηνωμένες Πολιτείες ονομάζεται Τρούντι και της αρέσει το καλαμάρι, ενώ η άλλη μισή που είναι από την Ιταλία λέγεται Αγάπη. Έχουν δυο διαφορετικές μαμάδες αλλά κοινό μπαμπά, που ζει σε ένα δεντρόσπιτο. Οι δύο μαμάδες είναι η Πασχαλίτσα και η Μέλισσα και η πασχαλίτσα βοηθάει τη μέλισσα στην παραγωγή μελιού, ακόμα και αν δεν είναι μέλισσα.» Από τη συζήτηση και μετά, ο Π. αφέθηκε και ήρθε αντιμέτωπος με τον άγνωστο φανταστικό κόσμο, έκανε φοβερά ταξίδια με τη φαντασία του, συμμετείχε ενεργά, αναρωτιόταν κάθε φορά που είναι οι κούκλες/φίλοι μας από τις προηγούμενες παραστάσεις και στο τέλος, όταν έμαθε ότι σταματάμε, μου αποκάλυψε ότι δεν θέλει και του άρεσαν πάρα πολύ οι κούκλες, το κουκλοθέατρο και θα του λείψουν πολύ τα εργαστήρια της Δευτέρας.

Η 3η και 4η παρέμβαση είχαν θέμα, τα συναισθήματα, τα παιδιά αναγνώρισαν, συνειδητοποίησαν, κατανόησαν και αποδεχτήκαν τα συναισθήματά τους, ως εκ τούτου γνώρισαν καλύτερα τον εαυτό τους μέσα από την επαφή με τη συναισθηματική τους φύση. Στη 10η παρέμβαση και ενώ μιλούσα για τον μεσαίο μου φίλο, τον Μπόινγκ-Μπόινγκ και ότι μου τους θυμίζει, η Μ. αναφέρει «έχω μια απορία! πως γίνεται να μας μοιάζει, αφού ο καθένας μας έχει πει ότι είναι μοναδικός;», που αν δεν το είχε πιστέψει και η ίδια, δεν θα είχε ποτέ αυτή την απορία. Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τις καταστάσεις που βίωναν οι ήρωες, τα παιδιά καλλιέργησαν τη συνεργασία και μέσα από τις αλληλεπιδράσεις, γνώρισαν καλύτερα τον εαυτό τους, τις αδυναμίες και τις δεξιότητές τους. Αντιμετωπίζοντας με διάλογο την κούκλα, καταστάσεις γνώριμες στους ίδιους ή εντοπίζοντας αδυναμίες, έμαθαν να τις διαχειρίζονται, να βρίσκουν λύσεις, να τις αγκαλιάζουν και να τις βλέπουν μέσα από μια διαφορετική οπτική, αυτής της αποδοχής. Ένωσα ότι γνώρισαν και αγάπησαν τον εαυτό τους, για αυτό βελτίωσαν την αυτοεκτίμησή τους και πλέον ήταν σε θέση να την αποκαλύψουν και στην ομάδα τους.

6.1.2. Αποκάλυψη του εαυτού στην ομάδα

Το κουκλοθέατρο, οι κούκλες και τα παιχνίδια οδήγησαν τα παιδιά, στην ουσιαστική γνωριμία με τον εαυτό τους, την αποδοχή τους και σταδιακά στην εξωτερίκευση και αποκάλυψη του εσωτερικού τους κόσμου στην ομάδα. Από την πρώτη κιόλας στιγμή και χάρη στη δύναμη της κούκλας, ως διάλογος επικοινωνίας, τα παιδιά αποκάλυπταν στοιχεία για τον εαυτό τους, που όπως μου ανέφεραν και οι δασκάλες δύσκολα θα μοιράζονταν (Μαγουλιώτης, & Αλεξανδρίδου, 2012). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η κούκλα βοηθάει τα παιδιά, να αποκαλύπτουν ουσιαστικά πράγματα για τα ίδια και να εκφράζουν τα

συναισθήματα και τον πραγματικό τους εαυτό, αφού αντικατοπτρίζουν μέσα από αυτή την αλήθεια και τις ανησυχίες τους, ενώ συγχρόνως νιώθουν ότι δεν εκτίθενται (Βίτσου, 2012). Αναφορικά, τη στιγμή που οι δυο πρωταγωνιστές (1η) ρώτησαν τα παιδιά αν έχουν βιώσει ποτέ την απόρριψη από τον φίλο τους ή έχουν τσακωθεί, άρχισαν να λένε παραδείγματα που ο ένας πλήγωσε τον άλλον, πως το αντιμετώπισαν και παρόμοιες καταστάσεις που έχουν βρεθεί, ακόμα καταστάσεις που γνώριζαν ότι η συμπεριφορά τους είχε αρνητικό πρόσημο, όπως ο Ν2., που ανέφερε «εμείς παίζουμε ξύλο με τον Μ. και μετά είμαστε ξανά φίλοι».

Η 2η παρέμβαση βασιζόταν στο στοιχείο της γνωριμίας με τον εαυτό τους, παρόλα αυτά τα παιδιά φάνηκε να γνωρίζουν και να αποκαλύπτουν τον εαυτό τους στην ομάδα και να παρατηρούν ουσιαστικά τους γύρω τους. Στην 4η παρέμβαση, που τα παιδιά βρέθηκαν αντιμέτωπα με τα συναισθήματα, εξέφραζαν στην ομάδα στιγμές που έχουν νιώσει θυμό, λύπη, μοιράζοντας τα βιώματά τους και μάλιστα όχι πάντα εύκολα και ανάλαφρα. Ένιωσα, ότι από την αρχή τα παιδιά, είχαν την ανάγκη να εκφραστούν και να πουν πράγματα για αυτούς, τόσο στις κούκλες, όσο σε εμένα και στην ομάδα. Ενδιαφέρον είχε ότι αποκαλύπτονταν και εξωτερίκευαν πληροφορίες για αυτά, παιδιά που από τα ερωτηματολόγια και το κοινωνιόμετρο, είχα εντοπίσει ότι δεν βιώνουν υψηλή αποδοχή και από τις δασκάλες είχα πάρει την ανατροφοδότηση ότι είναι πιο κλειστά παιδιά με έντονη συστολή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η Α3, που όταν τους ζήτησα να χορέψουν με το συναίσθημα της ντροπής, ανέφερε «εμένα μου είναι εύκολο αυτό! Γιατί συνήθως ντρέπομαι». Σε όλες τις συναντήσεις και ιδιαίτερα σε αυτές που είχαν συζητήσεις στο πρώτο μέρος, τα παιδιά αποκάλυπταν κομμάτια του εαυτού τους, κυρίως θετικά, αλλά όλο και περισσότερο τολμούσαν να εκδηλώσουν και ανασφάλειες, αδυναμίες, φοβίες και συναισθήματα. Συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά ένιωσαν ασφάλεια μέσα στην ομάδα και το περιβάλλον που διαμόρφωναν οι παρεμβάσεις.

Σε δεύτερη ανατροφοδότηση από τις δασκάλες, ανέφεραν ότι μετά το πέρας της 7ης παρέμβασης, τα παιδιά εκφράζονταν και αποκάλυπταν στοιχεία για τον εαυτό τους σε όλο το ημερήσιο πρόγραμμα, κάτι που προηγουμένως είχαν εντοπίσει, μόνο στα πλαίσια του εργαστηρίου και στην επαφή με την κούκλα. Στην 11η παρέμβαση, που η Ζβινγκ φοβόταν μήπως δεν τη θέλουν, η Α1. είπε πως έχει βιώσει την απόρριψη σε μια παρέα στην παιδική χαρά, που της είπαν, ότι όλο γκρινιάζει και δεν ήθελε να παίξουν μαζί της. Όταν τη ρώτησα πως αισθάνθηκε, είπε ότι στενοχωρήθηκε και θύμωσε και μας ανέφερε ότι τους είπε να σταματήσουν, γιατί δεν της αρέσει και απάντησαν «Είναι η ώρα της γκρίνιας». Αποκαλύπτοντας σε όλους μας πώς έμοιαζε στα μάτια των συγκεκριμένων παιδιών, χωρίς να φοβάται αν η ομάδα σκεφτεί το ίδιο. Κλείνοντας θα ήθελα να αναφέρω, τη σημασία της

εξωτερίκευσης του εαυτού τους προς την ομάδα, ιδιαίτερα των κλειστών παιδιών, που όπως ανέφεραν οι δασκάλες, τα κρατούσαν μέσα τους.

6.2. Χαρακτηριστικά και δεξιότητες αποδοχής

6.2.1. Συνειδητοποίηση/έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων

Το κουκλοθέατρο και τα παιχνίδια ρόλων που εφαρμόστηκαν στα κουκλοθεατρικά εργαστήρια, προσέφεραν στα παιδιά τη δυνατότητα να έρθουν αντιμέτωπα με τα συναισθήματά τους, να τα εντοπίσουν, να τα εκφράσουν, εμπλουτίζοντας τη συναισθηματική ικανότητα των μαθητών (Βίτσου, 2014). Μέσα από τις καταστάσεις και τους ρόλους που πραγματώνονταν, οδηγήθηκαν σε συναισθηματική αλληλεπίδραση με τις ιστορίες και τις κούκλες, κατανοώντας και συμμετέχοντας στα συναισθήματα των άλλων, ως εκ τούτου και στα δικά τους, καθώς και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους και των διαφωνιών (Wilson, 2016). Τα παιδιά από τις πρώτες κιόλας παρεμβάσεις ήρθαν σε επαφή με το συναισθηματικό τους κόσμο, καθρεφτίζοντας στο πρόσωπο της κούκλας, τη δική τους αλήθεια. Παράλληλα προσπαθούσαν να βρουν λύση, στις συναισθηματικές προκλήσεις και τις καταστάσεις που είχε να διαχειριστεί. Στην 1η παρέμβαση, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή μέσα από τον διάλογο με τις κούκλες, με την απόρριψη από έναν φίλο και τη διαχείριση των διαφωνιών. Τα ίδια τα παιδιά προσπαθώντας να ηρεμήσουν και να βοηθήσουν τον Βλιξ, εξέφραζαν προσωπικά βιώματα, αναλύοντας τα συναισθήματα που ένιωθαν, όπως θυμό, ανέφεραν προσωπικές ιστορίες και προσπαθούσαν να βρουν λύσεις, για παράδειγμα η I2 ανέφερε ότι πολλές φορές νιώθει θυμό και λύπη μαζί και δεν τη βοηθάει η συζήτηση, αλλά χρειάζεται χρόνο μόνη της.

Η 4η και 5η παρέμβαση διαπραγματευόταν τα συναισθήματα, την κατανόηση, την έκφραση και την αποδοχή αυτών. Τα παιδιά από την αρχή της παράστασης, προσπαθούσαν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των ηρώων και τους λόγους, που βίωσαν αυτά τα συναισθήματα. Τα παιδιά στην αρχή ταυτίστηκαν με τα «καλά» συναισθήματα, αναφέροντας πως μοιάζουν με τους συγκεκριμένους ήρωες. Στη συνέχεια, προσπαθώντας να βρω πλάσματα σαν το «Μείγμα», το οποίο έχει όλα τα συναισθήματα εναρμονισμένα, συνειδητοποίησαν ότι και οι ίδιοι έχουν όλα τα συναισθήματα. Σε συζήτηση για τα «καλά» και «κακά» συναισθήματα, υπήρξε διαφωνία στην ομάδα, καθώς κάποιοι ξεχώριζαν τα συναισθήματα σε θεμιτά και όχι, ενώ άλλα παιδιά εξέφραζαν την άποψη, ότι όλα είναι καλά. Παράλληλα, σημαντικό είναι να μάθουμε να διαχειριζόμαστε αυτά που μοιάζουν δύσκολα. Εξέφρασαν καταστάσεις που τους κάνουν να νιώθουν τα διάφορα συναισθήματα και τρόπους

που τους βοηθάνε να τα διαχειριστούν. Αποφάσισαν ότι το Μείγμα ήταν το καλύτερο από όλα και ότι χρειάζονται όλα τα συναισθήματα, ακριβώς όπως είμαστε εμείς.

Τα παιδιά απέδωσαν τα συναισθήματα με το σώμα τους, τόσο ως παγωμένη εικόνα, όσο και ως γλυπτό. Παρατηρώντας τα παιδιά και τις εκφράσεις τους, υπήρξε βαθιά σύνδεση με τα συναισθήματά τους και έλεγχος στην έκφραση και απόδοση αυτών, με όλο τους το σώμα. Ο Π. δυσκολεύτηκε να εκφράσει, αλλά κυρίως να αποδεχθεί το συναίσθημα της λύπης. Πιο συγκεκριμένα, δεν ήθελε να φτιάξει το γλυπτό της λύπης, αφού όπως ανέφερε δεν είναι ποτέ λυπημένος και δεν του αρέσει. Στην ερώτηση πως νιώθει αυτή τη στιγμή, μου είπε «χαρούμενος». Του έδειξα έναν καθρέφτη και του είπα να δει πάλι τον εαυτό του και να μου πει τι βλέπει, τότε μου είπε πως είναι λυπημένος, αλλά δεν του αρέσει. Αυτή τη φορά, η απάντηση ήρθε από την ομάδα, η οποία ανέφερε ότι όλα τα συναισθήματα είναι καλά και ότι πρέπει να βρει τον τρόπο να το αλλάξει. Η Α3 όπως προαναφέρθηκε, ανέφερε ότι για εκείνη είναι εύκολη η απόδοση της ντροπής, αφού πάντα ντρέπεται. Καθώς όμως εξέφρασε και τα υπόλοιπα συναισθήματα, της έδειξα στη χαρά πως μοιάζει το πρόσωπό της με έναν καθρέφτη και κοιτάζοντας το λέει «χαρούμενη», της ανέφερα, ότι είναι πολύ δύσκολο να αποδώσεις κάτι αν δεν το γνωρίζεις και εκείνη το απέδωσε με όλο της το σώμα.

Θεωρώ ότι μια από τις πιο έντονες στιγμές διαχείρισης και έντονης συναισθηματικής φόρτισης αποτέλεσε η 10η παρέμβαση και το παιχνίδι απομόνωσης. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, παρατηρώντας την αντίδραση του Σ., στην αρχή ήταν αρκετά ενθουσιασμένος και φώναζε το κόκκινο. Όταν άρχισαν να ενώνονται όμως οι άλλοι και αυτός όχι, άρχισε να τους παρατηρεί, έχοντας σταματήσει να προσπαθεί να βρει και άλλους κόκκινους. Κάποια στιγμή που ένας άκουσε ότι ο Β είναι πράσινος και τον φώναξε στην ομάδα, ο Σ. είπε χαμηλόφωνα «εγώ είμαι κόκκινο» χωρίς να περιμένει απάντηση. Όταν σταμάτησα τη μουσική, με έντονη τη ματαίωση στο πρόσωπό του Σ. και τη χαρά στα υπόλοιπα παιδιά πραγματοποιήθηκε ο εξής διάλογος:

- Τι χρώμα έχετε;
- Ναι!! εμείς είμαστε πράσινοι.
- Και πως νιώθετε;
- Χαρούμενοι γιατί είμαστε πολλοί.
- Ωχ υπάρχει ένας Σ.! Σ. τι χρώμα είσαι εσύ;
- Κόκκινο (είπε πολύ στενοχωρημένος)
- Πως ένιωσες;
- Άσχημα, δεν μου άρεσε.
- Α1: Έλα μαζί μας.

Ρώτησα τα παιδιά αν τον είχαν παρατηρήσει και η απάντηση ήταν καταφατική, παρόλα αυτά κανείς δεν του είχε μιλήσει μέσα στον ενθουσιασμό τους. Μόλις είπα να το ξαναπαίξουμε, ο Σ. είπε κατευθείαν «αλλά να έχουμε άλλα χρώματα» και περίμενε πως και πώς να βρεθεί και αυτός από την αρχή στην ομάδα. Όταν ρώτησα ποιο χρώμα έχει η ομάδα, ήταν αυτός ο πρώτος που φώναξε «Είμαστε μπλε» με πολύ χαρά. Η Α1. ήταν μόνη της και τα παιδιά την κάλεσαν σχεδόν κατευθείαν. Όταν ρώτησα πως νιώθει μου είπε ότι ήταν πολύ στενοχωρημένη και κατάλαβε πως ένιωσε ο Σ. Ακολούθησε και η Μ. και στο τέλος τα τρία παιδιά εξέφρασαν το τι αισθάνθηκαν και αν κατάλαβαν για ποιο λόγο, τι τους φόβισε, τι σκέφτηκαν να κάνουν κλπ. Τα παιδιά, λόγω των διαφορετικών καταστάσεων και των ρόλων που οι κούκλες είχαν να αποδώσουν, ήρθαν αντιμέτωπα σε όλα τα εργαστήρια με τα συναισθήματα, συνειδητοποίησαν και σταδιακά όλο και περισσότερα παιδιά βρήκαν το θάρρος, να τα εκφράσουν. Τα εργαστήρια βοήθησαν τα παιδιά στην έκφραση και αντιμετώπιση των συναισθημάτων, προς όφελος τους και προς όφελος της ομάδας, αφού ευαισθητοποιήθηκαν ως προς τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα αισθήματα των άλλων (Hamre, 2004).

6.2.2. Καλλιέργεια θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και Ενσυναίσθηση

Τα παιδιά στα πλαίσια των παρεμβάσεων καλλιέργησαν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, οι οποίες αποτελούν κοινωνικές δεξιότητες, που αφορούν την επικοινωνία και τις αλληλεπιδράσεις (Μπεαζίδου,2014). Τα παιδιά μέσα από την επαφή τους με την κούκλα και τις διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες που έπρεπε να διαχειριστούν, καλλιέργησαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, με διάλογο, επιχειρηματολογία, συζήτηση και επικοινωνία. Όπως προείπαμε το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα αξιόπιστο επικοινωνιακό εργαλείο, που δημιουργεί μια ανοιχτή, αξιόπιστη και ειλικρινή επικοινωνία μεταξύ του πομπού και του δέκτη (Λενακάκης, & Λούλα, 2015:361). Παράλληλα, η καλλιέργεια θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί ωφέλημα και δημιουργικά στα πλαίσια της ομάδας. Μέσα από τις παρεμβάσεις παρατηρήσαμε την ενίσχυση τέτοιων δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών, καθώς και την καλλιέργεια και ενσωμάτωση στην ομάδα των απορριπτόμενων παιδιών.

Από την πρώτη κιόλας παρέμβαση, παρατήρησα ότι η κούκλα κατέστειλε προσωπικούς φραγμούς των παιδιών, με αποτέλεσμα τη συμμετοχή όλων στον διάλογο, τη συζήτηση και την αλληλεπίδραση με την κούκλα, καλλιεργώντας επικοινωνιακές δεξιότητες. Παρόλα αυτά στα πλαίσια του διαλόγου, στην 1η Παρέμβαση παρατήρησα ότι, υπήρχαν παιδιά που δεν

περίμεναν τη σειρά τους και από τον ενθουσιασμό τους παρέκαμπταν τους συμμαθητές τους, κάτι που συνεχίστηκε στην 2η και 3η παρέμβαση. Τα παιδιά από την 1^η παρέμβαση, άκουγαν προσεχτικά τα λεγόμενα της κούκλας, όπως φυσικά και η κούκλα τα δικά τους. Η οικειότητα που είχε δημιουργηθεί ήταν τόσο έντονη και η ατμόσφαιρα χαλαρή, που ένιωσα ότι η ομάδα είναι πολύ δεμένη, ενώ η συζήτηση είχε φυσικότητα και δημιουργούταν αβίαστα. Η αίσθηση αυτή όμως δεν ακολούθησε και στις επόμενες παρεμβάσεις με τον ίδιο τρόπο. Η 1η παρέμβαση λόγω των κουκλών και το ενδιαφέρον τους για αυτές δεν έδωσε χώρο στο να φανούν οι ρόλοι της ομάδα, οι σχέσεις και οι ισορροπίες. Η 2η παρέμβαση παρόλο που διακατεχόταν από ομαδικό κλίμα ήταν εμφανείς οι σχέσεις, και οι υποομάδες που έχουν δημιουργηθεί μεταξύ των παιδιών.

Η 3η παρέμβαση, κατά την οποία τα παιδιά έγιναν κουκλοπαίχτες και έπρεπε να εμψυχώσουν την κούκλα, δυσκόλεψε την ομάδα και την επικοινωνία αυτής, αφού δεν υπήρχε ένα σημείο αναφοράς, όπως η κούκλα. Διαφάνηκαν, οι πραγματικές σχέσεις της ομάδας, η ιεραρχία, τα παιδιά που δυσκολεύονται στην επικοινωνία, καθώς και τα παιδιά που δυσκολεύονται στην προσαρμογή και στο να ακολουθήσουν τους κανόνες της ομάδας, όπως ο Β. και ο Μ. Γενικά οι παρεμβάσεις, που εγώ εμψύχωνα την κούκλα, δημιουργούσαν τη βάση για έναν υγιή διάλογο και συζητήσεις μέσα στην ομάδα. Ως εκ τούτου, επέλεξα να εναλλάσσονται παρεμβάσεις που κύρια εμψυχώτρια είμαι εγώ και παρεμβάσεις που τα παιδιά γίνονται κουκλοπαίχτες, ώστε να παρατηρώ την εξέλιξη, όσον αφορά τον διάλογο της ομάδας. Στη 4η παρέμβαση συμμετείχαν όλοι, εκτός από τον Χ. Παρατήρησα ότι εκτός του ότι ο ένας άκουγε τον άλλο με προσοχή, περίμενε τη σειρά του για να μιλήσει, χτίζοντας τη βάση για μια υγιή και εποικοδομητική συζήτηση. Η 5η παρέμβαση, κατά την οποία, τα παιδιά πειραματίστηκαν με τη δημιουργία παράστασης σε ομάδες, παρατηρήθηκε από το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με την ομάδα, βοηθώντας ο ένας τον άλλο και μοιράζοντας προτάσεις και ιδέες. Η ομάδα του Σ, Α, και Ν2 ήταν η μόνη ομάδα, που είχε δυσκολίες συνεργασίας και τα μέλη της λειτουργούσαν ατομικά.

Από την 7η παρέμβαση και μετά, η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών ενισχύθηκε έντονα και ακολούθησε αυξητική τάση μέχρι και τη 12η παρέμβαση. Ο Χ. άρχισε να συμμετέχει και αυτός ουσιαστικά στις παρεμβάσεις, ενώ οι υπόλοιποι αντιλήφθηκαν, αγάλιασαν και χάρηκαν με τη συγκεκριμένη εξέλιξη. Τα παιδιά ανέπτυξαν κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, καθώς συζητούσαν, άκουγαν και αλληλεπιδρούσαν προς όφελος του κοινού καλού. Συνεργάζοντουσαν και γνωρίστηκαν καλύτερα και πιο ουσιαστικά και εντάχτηκαν στην ομάδα όλοι. Παράλληλα, παιδιά που

δυσκολεύονταν να προσαρμοστούν στους κανόνες της ομάδας, όπως ο Β., ο Μ. και ο Π., λειτουργούσαν πλέον, μέσα από τους κανόνες. Έντονο στοιχείο στις επόμενες τέσσερις παρεμβάσεις, ήταν το μοίρασμα και η βοήθεια που πρόσφερε ο ένας στον άλλο στην κατασκευή του μικρόκοσμου, όσο και στη δημιουργία των χάρτινων καραβιών (12η).

Όσον αφορά την ενσυναίσθηση, τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι ρόλων και τις καταστάσεις που είχαν να διαχειριστούν οι κούκλες, βρέθηκαν συχνά στη θέση του άλλου, προσπάθησαν να κατανοήσουν πως νιώθουν και να βρουν λύσεις στα προβλήματα. Παράλληλα, καλλιέργησαν τον σεβασμό και την αποδοχή, ενώ υιοθέτησαν μια πιο υποστηρικτική και ευαίσθητη στάση στο διαφορετικό. Η ενσυναίσθηση αποτελεί δείκτη μέτρησης της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και αφορά την αποδοχή από τους ομήλικους (Βίτσου, 2014). Τα παιδιά από τις πρώτες παρεμβάσεις προσπαθούσαν να κατανοήσουν και να καταλάβουν πως νιώθουν οι κούκλες, παρατηρούσαν τα αισθήματα και τα συνέδεαν με δικά τους βιώματα, ιδιαίτερα στην 4η και 5η παρέμβαση που βασίστηκε στα συναισθήματα. Στην 1η παρέμβαση, όταν ο Βλιξ έμεινε μόνος του και τον είδαν να κλαίει, η Α1 είπε ότι δεν είσαι μόνος σου, έχεις εμάς που σε αγαπάμε. Στη 10η παρέμβαση παρατήρησα τη στιγμή που ο Μπόινγκ – Μπόινγκ έκλαιγε, τα παιδιά προσφέρθηκαν να του δώσουν μια αγκαλιά. Επιπλέον, όταν ο Μπόινγκ-Μπόινγκ με ενθουσιασμό είπε ότι θα τους μάθει το αγαπημένο του παιχνίδι, που σίγουρα θα ξετρελαθούν και σίγουρα δεν ξέρουν και ανέφερε ότι είναι τα μουσικά μαξιλάρια, άρχισαν να λένε ότι το ξέρουν και το έχουν παίξει. Ο Μπόινγκ-Μπόινγκ απογοητεύθηκε, γιατί ήθελε πολύ να τους μάθει κάτι ολοκαίνουργιο και τότε η Α1. κάνει νόημα στους άλλους ότι δεν το γνωρίζουν και λένε όλοι μαζί στον Μπόινγκ-Μπόινγκ ότι δεν το ξέρουν, ώστε να νιώσει καλύτερα.

Στη συνέχεια, όταν ο μεγάλος ξεκίνησε το ταξίδι άρχισε να τρέμει (11η), έβαλε τα κλάματα γιατί ήταν για πρώτη φορά μόνος του. Ρώτησε «Τι θα γίνει αν πάω εκεί και δεν με θέλουν, αν είμαι τελείως μόνος μου;» και η Α1. απάντησε «Δεν θα μείνεις, έχεις και εμάς εδώ», «Γιατί θα έρθετε μαζί μου;» λέει ο Μπόινγκ-Μπόινγκ και τα παιδιά του είπαν, φυσικά. Στο παιχνίδι με την απομόνωση, τα παιδιά παρόλο τη χαρά που τους προκαλούσε ότι βρίσκονταν μέσα στην ομάδα, πολύ γρήγορα αντιλαμβάνονταν το συναίσθημα του παιδιού που έχει μείνει μόνο του και του πρότειναν να είναι μαζί τους. Όταν ρώτησα πως ένιωσαν, η Ι2 μου είπε «ωραία, αλλά με στενοχώρησε που ο Σ. δεν ήταν χαρούμενος.». Στο σύνολο των παρεμβάσεων παρατήρησα ενίσχυση στην ενσυναίσθηση των παιδιών, η οποία αρχικά καλλιεργήθηκε ιδιαίτερα προς τις κούκλες, ενώ στη συνέχεια προς τα μέλη της ομάδας.

6.3. Βελτίωση σχέσεων στην ομάδα

6.3.1. Έννοια της ομάδας

Οι ασκήσεις και τα παιχνίδια συνέβαλαν στη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και στην κατανόηση της έννοιας της ομάδας. Μέσα από το κουκλοθέατρο, τα παιδιά αλληλεπιδράσουν, συνεργάστηκαν, αποδέχτηκαν και σεβάστηκαν ο ένας τον άλλο, συνειδητοποιώντας ότι τίποτα δεν τους χωρίζει και έγιναν ομάδα (Αλκηστις, 2008:104), καλλιεργώντας έννοιες όπως η βοήθεια, το μοίρασμα, η έκφραση συμπαράστασης και η φροντίδα (Hamre, 2004). Η βοήθεια και το μοίρασμα, παρατηρήθηκε εντόνως στις τελευταίες παρεμβάσεις, όπως στην 9^η, στη διαδικασία του κατασκευαστικού, καθώς και στα χάρτινα καράβια ή στην εμπύχωση των μεγάλων ανθρώπων. Τα παιδιά μέσα από τα εργαστήρια, έγιναν πιο ανοιχτά ως προς το διαφορετικό και εμπλούτισαν τη συναισθηματική τους ικανότητα και την ικανότητα να αντιλαμβάνονται πράγματα από άλλη οπτική, αποτελώντας μια πρόιμη ανάπτυξη της κοινωνικής νοημοσύνης (Βίτσου, 2014).

Ειδικότερα από την 7 παρέμβαση και μετά, τα παιδιά, την ώρα των εργαστηρίων ερχόντουσαν σε αυτό σαν ομάδα, είχαν μπει στο πρόγραμμα τους και στη σκέψη τους, ότι θα κάνουμε κάτι όλοι μαζί, χωρίς να έχει σημασία ποιοι είναι οι φίλοι τους. Αυτό φάνηκε στον χωρισμό των ομάδων, στον τρόπο που ο ένας βοηθούσε τον άλλο, στη συνεργασία και στην αλληλεπίδραση των παιδιών. Στην 11η παρέμβαση και στο παιχνίδι απομόνωσης, τα παιδιά ανέφεραν συγκεκριμένα ότι ένιωθαν πιο δυνατά μέσα στην ομάδα. Ο Σ. που ήταν ο πρώτος που είχε απομονωθεί ανέφερε «ήταν όλοι και εγώ μόνος μου. Δεν θύμωσα, στενοχωρήθηκα» και όταν είπα να το ξαναπαίζουμε μου είπε «θέλω να ανήκω όμως στην ομάδα, νιώθω χαρούμενος». Παράλληλα τα παιδιά μέσα στην ομάδα δεν οικοδόμησαν μόνο τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αλλά και τη συνεργασία τους. Υπήρχαν πολλά παιχνίδια που χρειαζόταν συλλογική εργασία, ως εκ τούτου, τα παιδιά έπρεπε να βρουν τρόπο να λειτουργήσουν σαν ομάδα, να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις.

Ενδιαφέρον θα είχε, όσον αφορά την παράσταση, να έχουν κάποιες φορές και τα παιδιά την επιλογή να διαλέξουν την ομάδα τους, καθώς θα μπορούσε η προϋπάρχουσα σχέση να οδηγήσει σε ιδιαίτερα αποτελέσματα. Παρόλα αυτά, θεώρησα ότι στο στάδιο αυτό που βρισκόμασταν και έχοντας ως θέμα την αποδοχή, ήταν αναγκαίες οι εστιασμένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών, καθώς μέσα από τη συνεργασία θα γνωριζόντουσαν καλύτερα, με αποτέλεσμα την αποδοχή και τον σεβασμό. Επίσης, όσο περνούσαν τα εργαστήρια, παρατηρούσα ότι τα ίδια τα παιδιά δεν ενδιαφέρονταν με ποιον θα βρίσκονται σε ομάδες. Στις πρώτες παρεμβάσεις, εξέφραζαν τη δυσαρέσκεια και την προτίμησή τους,

όμως από την 7η παρέμβαση, έδειχναν ότι δεν τους αφορά, στα πλαίσια των δικών μου εργαστηρίων με ποιους θα είναι στην ομάδα. Αλλά είναι πάντα έτοιμα να συνεργαστούν και να φτιάξουν κάτι κοινό. Από ότι με ενημέρωσαν οι δασκάλες, δυστυχώς, αυτό δεν συνέβαινε στις δράσεις εκτός των εργαστηρίων. Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να αναφέρω, ότι κυρίως οι ομάδες δημιουργούνται τυχαία μέσα από παιχνίδι (αλλά με σκοπό να είναι μπλεγμένες οι παρέες) ή αρκετά στοχευόμενα από εμένα. Σε κάποια από τα κινητικά παιχνίδια που πραγματοποιούνταν μεταξύ των δράσεων, έδινα τη δυνατότητα στα παιδιά να διαλέξουν τα ζευγάρια τους, χωρίς να δώσω ιδιαίτερη έμφαση στο ότι θα επιλέξουν οι ίδιοι.

Όσον αφορά τη συνεργασία παρατηρήθηκε εξέλιξη, για παράδειγμα στην 5η παρέμβαση, η ομάδα του Σ. του Α. και του Ν2. δυσκολεύτηκαν στη συνεργασία. Τα ίδια τα παιδιά όμως, από την 7η παρέμβαση συνεργάζονταν απόλυτα μέσα σε οποιαδήποτε ομάδα, με βάση το κοινό καλό. Τα παιχνίδια συνεργασίας οργανώθηκαν και εξελίχθηκαν, ώστε από δυαδικές σχέσεις, να οδηγηθούν σε τριάδες, έπειτα σε μεγαλύτερες ομάδες, μέχρι που στην τελευταία παρέμβαση, έπρεπε να συνεργαστεί όλη η τάξη, για να καταφέρουν με κούκλες να κάνουν το μπαλόνι. Το ότι οι αρχικές σχέσεις ήταν μικρής κλίμακας βοήθησε τα ντροπαλά παιδιά να βγουν από το καβούκι τους, να νιώσουν ασφάλεια και να εκφραστούν. Σημαντικό ρόλο έπαιξε και η δύναμη της κούκλας, στο να εκφράζονται, ενώ παράλληλα διατηρούν τη συναισθηματική τους ισορροπία (Lenakakis et al., 2017). Τα παιδιά φάνηκε να απολαμβάνουν πολύ την ομαδική εργασία, καθώς ανέδειξαν τον καλύτερό τους εαυτό μέσα από το συλλογικό παιχνίδι.

Από τις πιο δύσκολες δραστηριότητες, που αποσκοπούσε στην απόλυτη συνεργασία σαν μια οντότητα, ήταν η κίνηση με τους ανθρώπους από φελιζόλ, τόσο τους μεσαίους, όσο και τους μεγάλους. Στο παιχνίδι με τους πλάνητες, ακόμα και κάποια παιδιά που δεν συμβάδιζαν με την κίνηση της ομάδας, όταν τους ζήτησα να κινηθούν σαν ένα σώμα και να συντονιστούν με τους υπόλοιπους, άρχισαν να παρατηρούν και να προσαρμόζουν την κίνησή τους στον ρυθμό των υπόλοιπων. Το να συντονιστούν όλοι σαν ένα σώμα είναι αρκετά δύσκολο, θέλει μεγάλη συγκέντρωση, συνεργασία, να «ακούει» ο ένας τον άλλο, να περιμένει ο ένας τον άλλο και να συναποφασίσουν έναν κοινό ρυθμό, που όλοι μπορούν να συμβαδίσουν. Τα παιδιά συνεργάστηκαν υπέροχα και λειτούργησαν ως ένα σώμα.

6.3.2. Συμμετοχή στο παιχνίδι των πιο απόμακρων μαθητών και η ιεραρχία των σχέσεων

Όπως έχω προαναφέρει στην πρώτη παρέμβαση δεν εντόπισα κάποια ιεραρχία στις σχέσεις των παιδιών και έμοιαζε, η ομάδα να είναι ισότιμη. Παρόλα αυτά από τη δεύτερη παρέμβαση και περίπου μέχρι την 4η άρχισαν να διαφαίνονται οι σχέσεις, οι δυσκολίες μερικών παιδιών στην προσαρμογή και στους κανόνες της ομάδας, όπως ο Β, ο Μ και ο Ν1, ποια παιδιά ήταν πιο απομακρυσμένα και απορριπτόμενα από την ομάδα, όπως η Α2, Α3 και πιο έντονα ο Χ., ο Π., ο Β και ο Μ. Επιπλέον, ο Δ και η Α1. ήταν ιδιαίτερα αγαπητά παιδιά, δεν είχαν αρχηγικές τάσεις και η ομάδα άκουγε με προσοχή και ήθελε να είναι πάντα μαζί τους, ενώ τα ίδια είχαν καλλιεργήσει σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες. Ο Χ. και ο Π. αποτελούν δυο μαθητές, που παρατηρώντας τις απαντήσεις στο κοινωνιόμετρο των παιδιών, δεν απολαμβάνουν την υψηλότερη αποδοχή. Από τις παρεμβάσεις κατάλαβα ότι ο Π. δυσκολεύεται πολύ να προσαρμοστεί και να λειτουργήσει συλλογικά, όπως και να γνωρίσει διαφορετικές πτυχές του εαυτού του, ενώ βάζει εμπόδια στην έκφραση των υπολοίπων. Η εξέλιξη του για εμένα ήταν ιδιαίτερα γρήγορη, από την 3η παρέμβαση και μετά παρατήρησα τον Π. να εκφράζεται, να δοκιμάζει και να εντάσσεται σιγά σιγά στην ομάδα, αφού γνωρίζοντας τον εαυτό του, αντιμετώπιζε τα εμπόδια, που δεν τον άφηναν να αφεθεί. Η εξέλιξη του στα πλαίσια της συνεργασίας ήταν ραγδαία, αφού έδινε χώρο στην ομάδα και εξελίχθηκε τόσο στο να ακούει όσο και στο να προσαρμόζεται.

Ο Χ. αποτέλεσε μια διαφορετική περίπτωση, γιατί το πρόβλημα ήταν ότι δεν συμμετείχε καν στις δράσεις της ομάδας. Ο Χ αποτέλεσε ίσως το μεγαλύτερο επίτευγμα, αφού από τη μέση των παρεμβάσεων και μετά συμμετείχε ενεργά, εκφραζόταν μέσα από την κούκλα και αλληλεπιδρούσε με τους συμμαθητές τους. Τα ίδια τα παιδιά αγκάλιασαν το Χ. και φάνηκε να απολαμβάνουν, ότι ξεκίνησαν να τον γνωρίζουν πιο ουσιαστικά. Ήταν απαραίτητο, οι παρεμβάσεις να μην τους αποκλείσουν αλλά να διαμορφωθούν, ώστε να συμμετέχουν σε αυτές, με αποτέλεσμα τη συνεργασία, την επαφή και τη σύνδεση με τους συμμαθητές τους. Από τις δασκάλες, η ανατροφοδότηση που πήρα ήταν ότι παρατήρησαν ότι στο παιχνίδι στην αυλή πλέον έπαιζαν όλοι μαζί, καθώς και ο Π και ο Χ. άνηκαν και ένιωθαν και οι ίδιοι ότι ανήκουν στην ομάδα. Μεγάλη διαφορά είδαν στην Ι2, που ενώ παλαιότερα συμμετείχε στο παιχνίδι, αλλά κάπως σαν παρατηρητής, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, ο ρόλος της άλλαξε και πλέον συμμετείχε ενεργά, αλληλεπιδρούσε, έπαιρνε αποφάσεις, άκουγε και την άκουγαν. Παρόμοια εξέλιξη εντόπισαν στον Β. και στον Ν2.

Εντύπωση τους έκανε, όπως και εμένα, ότι κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων, δυο παιδιά, ο Δ και η Α1. που πριν ξεκινήσουμε ήταν οι πιο αγαπητοί μαθητές, πλέον δεν ήταν.

Συνέχισαν να τους έχουν φίλους και να είναι στα παιχνίδια, αλλά κάπως οι ρόλοι και οι ισορροπίες της τάξης άλλαξαν. Πλέον, δεν εντοπιζόνταν έντονες διαφορές στην αποδοχή των παιδιών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, δεν παρατηρήθηκε απλά ενίσχυση στην αποδοχή προς τους άλλους, αλλά και μείωση στη δική τους. Επιπλέον, από την αρχή αλλά και στη διάρκεια των παρεμβάσεων δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφορά στην αποδοχή με βάση το φύλο, αλλά φάνηκε να απομακρύνουν ή να επιλέγουν τους ομήλικους, με βάση στοιχεία του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς των παιδιών και μόνο. Αυτό φαίνεται και στο κοινωνιόμετρο, αλλά και προς το ότι οι αγαπημένοι μαθητές ήταν και των δύο φύλων. Μέσα από το ημερολόγιο παρατήρησης και την ανατροφοδότηση παρατηρείται έντονη βελτίωση και συμμετοχή όλων των παιδιών από την 7η παρέμβαση και μετά, με συνεχή εξέλιξη προς μια υγιή σχέση με γνώμονα την ισότητα, τον σεβασμό και την αποδοχή των συμμαθητών τους.

6.4. Εμπύχωση και κουκλοθέατρο

Τα εργαστήρια κουκλοθεάτρου αποτέλεσαν μια δημιουργική διαδικασία με σκοπό την επαφή με την ίδια την τέχνη και τη διδασκαλία της. Κούκλα είναι, όπως έχουμε προαναφέρει, όποιο αντικείμενο εμψυούμε ζωή, εμψυχώνουμε. Βασικός σκοπός των εργαστηρίων, ήταν τα παιδιά να εργαστούν πάνω στην εμπύχωση της κούκλας, ώστε να είναι ζωντανή και όχι ένα νεκρό αντικείμενο που μιλάει. Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, τους αυτοσχεδιασμούς, αλλά και την παρακολούθηση παραστάσεων και τη δική μου εμπύχωση, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με την κούκλα, να δημιουργήσουν το σύμπαν της και να της δώσουν ζωή. Στα πρώτα εργαστήρια, που τα παιδιά ανέλαβαν τον ρόλο του κουκλοπαίχτη, υπήρξε συστολή και δυσκολία, στο να αφήσουν την κούκλα να τους οδηγήσει. Επίσης, πολλές φορές μιλούσαν οι ίδιοι για αυτήν, χωρίς να την αφήσουν να πει την ιστορία της, όπως ο Π. στη γαντόκούκλα, αλλά και οι περισσότερες ομάδες στην παρουσίαση της Σχηματούπολης. Πολλές φορές μάλιστα, αν ένιωθαν ότι κάτι δεν ήταν κατανοητό, κατέβαζαν την κούκλα και μας εξηγούσαν με λόγια, ξεχνώντας ότι είναι η ζωή της κούκλας.

Ασχοληθήκαμε αρκετά με το κομμάτι της εμπύχωσης και πόσο σημαντικό στοιχείο ήταν η παρατήρηση των ίδιων και των φυσικών κινήσεών τους. Για παράδειγμα, στη 10η παρέμβαση που τα σκουλήκια θα κοιμόντουσαν, βρέθηκα στο πάτωμα και ζήτησα να παρατηρήσουν αν κουνιέμαι έστω και λίγο, αν μπορούν να φανταστούν τον λόγο. Η ανάσα έπρεπε να υπάρχει στην κίνηση της κούκλας. Όταν χοροπηδάμε πρέπει να παρατηρήσουμε την κίνηση στα πόδια, τα καράβια πως αντιδρούν στα κύματα κλπ. Στα πρώτα εργαστήρια η

κατεύθυνση από εμένα προς την παρατήρηση της κίνησης, δεν φάνηκε να τους απασχολεί ιδιαίτερα, αφού κυρίαρχο στοιχείο ήταν η ανακάλυψη της κούκλας. Όσο τα εργαστήρια προχωρούσαν, τόσο τα παιδιά δούλευαν βαθύτερα το κομμάτι της εμπύχωσης και πειραματίζονταν με σκοπό η κίνησή της να είναι αληθοφανής. Τα τελευταία τρία εργαστήρια ήταν από τα πιο ωραία και δημιουργικά. Αυτό συνέβη διότι τα παιδιά λειτούργησαν σαν κουκλοπαίχτες, παρατηρούσαν τις κούκλες τους και τους έδιναν ζωή. Ήταν αρκετά αφοσιωμένα και συγκεντρωμένα σε αυτό που έκαναν, ως εκ τούτου, το αποτέλεσμα ήταν ζωντανές κούκλες όλων των μεγεθών να παίζουν μέσα στην αίθουσα.

Η σχέση κούκλας-παιδιού οδήγησε τα παιδιά να καλλιεργούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, μέσα από τα ταξίδια που κάναμε στα εργαστήρια, όπως τη Σχηματούπολη, τη Μεσσαιχώρα, είτε χτίζοντας τους δικούς τους μαγικούς κόσμους και ταξιδεύοντας σε αυτούς (Λενακάκης, & Λουλά, 2014:1069). Τα παιδιά με την πάροδο των εργαστηρίων φάνηκε να ταξιδεύουν, όλο και πιο βαθιά στον συμβολικό και φανταστικό κόσμο. Να πειραματίζονται, να αυτοσχεδιάζουν και να απελευθερώνονται από αισθήματα αδυναμίας, πλάθοντας τη δικιά τους αισθητική εμπειρία, ένα καινούριο «είναι». Δημιούργησαν νέες συνδέσεις και νέα πεδία ερμηνειών και αναζητήσεων, διεγείροντας τη φαντασία τους και καλλιεργώντας τον στοχασμό (Μουρίκη, 2021). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε ο Π., που μέσα από τα εργαστήρια ταξίδεψε στον κόσμο της φαντασίας, που τόσο τον φόβιζε, ξεφεύγοντας από την ορθολογιστική σκοπιά των πραγμάτων προς την κατάκτηση του ανοίγματος στον «πλούτο και την ελευθερία των νοημάτων» (Dewey, 1994: 332). Τα παιδιά όπως αναφέρει και ο Μαρκόπουλος (2004) είναι γεννημένοι κουκλοπαίχτες, θέλουν απλά ελευθερία, σεβασμό και εμπιστοσύνη.

Δ. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

7. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα μελέτησε κατά πόσο το κουκλοθέατρο σαν τέχνη και η χρήση της κούκλας ενισχύει την αποδοχή από τους συνομήλικους, σε μαθητές του νηπιαγωγείου. Η πειραματική έρευνα που πραγματοποιήθηκε ακολουθεί τη μικτή μέθοδο, ως εκ τούτου την εφαρμογή ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων ανάλυσης. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετέχουν πρακτικά, οι 15 μαθητές της πειραματικής ομάδας, ενώ οι 15 μαθητές της ομάδας ελέγχου συνεχίζουν το πρόγραμμα του σχολείου τους. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας πραγματοποίησαν 12 κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις, που στόχο έχουν την ενίσχυση της αποδοχής από τους ομήλικους.

Για την ποιοτική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία της συμμετοχικής παρατήρησης, όπως οι ηχογραφήσεις, οι φωτογραφίες, καθώς και το ημερολόγιο παρατήρησης. Από την άλλη για την ποσοτική έρευνα και ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιείται ένα μέρος της Εικονογραφημένης Κλίμακας της Αντιληπτικής Ικανότητας και της Κοινωνικής Αποδοχής για τα Μικρά Παιδιά (The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children) των Harter και Pike (1984), που απαντήθηκε από τα παιδιά και τους δασκάλους, όπως και κλίμακα κοινωνιομετρικής μέτρησης της αποδοχής των Asher et al (1979).

Μετά από επεξεργασία των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Στις πρώτες παρεμβάσεις, οι μαθητές παρουσίασαν κάποιες δυσκολίες προσαρμογής, δυσκολία στη συνεργασία, στον υγιή και δημιουργικό διάλογο στα πλαίσια της ομάδας, όπως και στην αυτοέκφραση. Ενώ περνούσε όμως ο καιρός, τα παιδιά παρουσίαζαν ανοδική πορεία από παρέμβαση σε παρέμβαση, καθώς παρατηρήθηκε βελτίωση και καλλιέργεια σημαντικών κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Καλλιέργησαν την έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων τους, την αλληλοβοήθεια, και τον σεβασμό, γνώρισαν και αποδέχτηκαν τον εαυτό τους με αποτέλεσμα να τον εξωτερικεύσουν προς την ομάδα. Παράλληλα παρατηρήθηκε βελτίωση στις σχέσεις της ομάδας, στο κλίμα της τάξης, καλλιέργεια της έννοιας της ομάδας και συμμετοχή όλων των μαθητών στις παρεμβάσεις. Έντονη ήταν η θετική εξέλιξη από την 7^η παρέμβαση και μετά, ειδικότερα ως προς τις σχέσεις της ομάδας, την ενσωμάτωση των απόμακρων μαθητών, τη συνεργασία, τον σεβασμό, την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, όπως και την αποδοχή και τον

σεβασμό των διαφορετικών προσωπικοτήτων μέσα στην ομάδα, ως ένα στοιχείο που την εμπλουτίζει.

Όσον αφορά τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των μαθητών, άρχισε να καλλιεργείται και να βελτιώνεται από τα μέσα των παρεμβάσεων. Το κουκλοθέατρο και οι τεχνικές του βοήθησαν στη δημιουργία ενός κλίματος αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας, κατανόησης και συμμετοχής των αισθημάτων των άλλων, χτίζοντας έναν τόπο ισότητας και συνύπαρξης, τα παιδιά δημιούργησαν ουσιαστικές σχέσεις και καλλιέργησαν το αίσθημα του «ανήκειν». Στο τέλος των παρεμβάσεων, τα παιδιά είχαν αναπτύξει το αίσθημα της ομάδας και είχαν κατανοήσει τη δύναμή της, ενώ τα πιο απομονωμένα παιδιά είχαν καταφέρει να εκφραστούν, να γνωρίσουν και να εξωτερικεύσουν τον εαυτό τους, να ενσωματωθούν σε αυτήν και παράλληλα, η ομάδα να τους αγκαλιάσει. Μέσα από την κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων παρατηρήθηκε η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μέσα στην ομάδα, οι μαθητές ένιωσαν ασφάλεια τόσο από την κούκλα και την ερευνήτρια, όσο και από τους συμμαθητές τους, μετά το πέρας των πρώτων παρεμβάσεων. Παρατηρήθηκε συμμόρφωση στους κανόνες, με σκοπό το κοινό καλό, ενώ εντοπίστηκε μείωση των αρχηγικών και ατομικών συμπεριφορών, αλλά καλλιέργεια της συνεργασίας και της ομαδικότητας. Επιπλέον, ανάμεσα στα δύο φύλα, δεν εντοπίστηκε καμία διαφορά στην αποδοχή από τους συνομήλικους με γνώμονα το φύλο των παιδιών, αλλά τα παιδιά αποδέχονταν ή όχι τους συμμαθητές τους με βάση κοινωνικές συμπεριφορές. Τέλος, όσον αφορά την εμπύχωση της κούκλας και του κουκλοθέατρου ως τέχνη, ειδικότερα από την 7^η παρέμβαση και μετά, τα παιδιά λειτουργούσαν σαν κουκλοπαίχτες, παρατηρούσαν και εμπύχωναν την κούκλα, εστιάζοντας ουσιαστικά στην κίνησή της και δημιουργώντας το κατάλληλο πλαίσιο για να ζήσει.

Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων αναδύονται τα ακόλουθα συμπεράσματα. Εντοπίζεται βελτίωση στους μέσους όρους, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, της πειραματικής ομάδας και στις 3 κλίμακες (ερωτηματολόγιο παιδιού, ερωτηματολόγιο νηπιαγωγού και κοινωνιομετρική συνέντευξη). Από την άλλη, στην ομάδα ελέγχου παρατηρείται μικρή ως αμελητέα βελτίωση στις τρεις κλίμακες, ειδικότερα στις απαντήσεις από το ερωτηματολόγιο του παιδιού, παρατηρείται στασιμότητα. Όσον αφορά την ισότητα των δύο ομάδων πριν τις παρεμβάσεις, παρατηρήθηκε ομοιογένεια, όσον αφορά το ερωτηματολόγιο του παιδιού και την κοινωνιομετρική συνέντευξη, ενώ ανομοιογένεια με την ομάδα ελέγχου να έχει υψηλότερη βαθμολογία κατά το ερωτηματολόγιο της νηπιαγωγού. Μέσα από τους στατιστικούς ελέγχους προκύπτουν σημαντικά στατιστικά ευρήματα στην πειραματική ομάδα και στις 3 κλίμακες. Συγκεκριμένα και στους 3 ελέγχους των μέσων

όρων πριν και μετά τις παρεμβάσεις, απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων όρων και παρουσιάστηκε αύξηση της αποδοχής. Κατά την ομάδα ελέγχου δεν προκύπτουν, στατιστικά σημαντικά ευρήματα. Συγκεκριμένα, στους στατιστικούς ελέγχους του ερωτηματολογίου αποδοχής των παιδιών και των νηπιαγωγών, δεν απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση ισότητας, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει βελτίωση και στατιστική σημαντική διαφορά των μέσων βαθμολογιών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Αντίστοιχα κατά την κοινωνιομετρική συνέντευξη δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ισότητας, ως εκ τούτου τα παιδιά είχαν παρόμοια μέση επίδοση πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

7.1. Συζήτηση – Σχετικές έρευνες

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας ήταν να ερευνηθεί, αν το κουκλοθέατρο μπορεί να ενισχύσει την αποδοχή από τους συνομήλικους σε μαθητές νηπιαγωγείου. Για τη συλλογή των δεδομένων και τους σκοπούς της έρευνας πραγματοποιήθηκε ποσοτική και ποιοτική έρευνα, καθώς και η σύνδεση των δύο μεθόδων.

Μέσα από τα αποτελέσματα που αναδύθηκαν από την ποιοτική και ποσοτική έρευνα, επιβεβαιώνεται η ερευνητική μας υπόθεση και συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο κουκλοθεατρικό πρόγραμμα ενίσχυσαν την αποδοχή από τους συνομήλικούς τους. Κατ' επέκταση, η παρούσα έρευνα με τα ερευνητικά της αποτελέσματα, μπορεί να ερμηνευτεί ως δείγμα της σημασίας του κουκλοθέατρου ως εργαλείο ενίσχυσης της αποδοχής από τους συνομήλικους.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το κουκλοθέατρο μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση, τη γνωριμία με τον εαυτό και την εξωτερική του προς τους άλλους. Παράλληλα να καλλιεργήσει κοινωνικές δεξιότητες και θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, καθώς και την ενσυναίσθηση. Επιπρόσθετα μπορεί να καλλιεργήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη συνειδητοποίηση και έκφραση των συναισθημάτων και τη διαχείρισή τους. Τέλος, το κουκλοθέατρο μπορεί να βελτιώσει τη συνεργασία, την επικοινωνία, τον διάλογο, την αλληλοβοήθεια, τον αλληλοσεβασμό και τις σχέσεις στην ομάδα, καθώς και να καλλιεργήσει κοινωνική αλληλεπίδραση.

Τα παραπάνω συμπεράσματα επιβεβαιώνονται και επιβεβαιώνουν ευρήματα προγενέστερων ερευνών. Σύμφωνα με την έρευνα των Λενακάκη & Λουλά (2015) αναδύθηκε ο καθαριστικός ρόλος του κουκλοθέατρου και της κούκλας στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε μαθητές δημοτικού. Η επίδρασή του εντοπίστηκε τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Παράλληλα, η έρευνα απέδειξε ότι η συμμετοχή της

κούκλας στη μαθησιακή διαδικασία δημιουργεί επικοινωνιακά πλαίσια, ενώ μπορεί να δώσει νόημα στις δραστηριότητες και να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τα παιδιά, παρέχοντας έναν πολυαισθητηριακό χώρο να εκφραστούν ελεύθερα (Λενακάκης, & Λούλα, 2015:369-370). Στη μελέτη του Boueini (2014) επιβεβαιώθηκε, η ανάπτυξη μέσα από το κουκλοθέατρο κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η συντροφικότητα, η αυτογνωσία, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η ενσυναίσθηση στα παιδιά.

Η Korošec (2013) οδηγήθηκε στο συμπέρασμα μέσα από τη μελέτη της, ότι το κουκλοθέατρο βελτιώνει και ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, αλλά και με τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, δίνει στα παιδιά, τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις και τις ιδέες τους βρίσκοντας λύση στα προβλήματά τους. Παράλληλα αναφέρει τον προβληματισμό της, ότι ενώ έχει αποδειχτεί η συμβολή του κουκλοθέατρου στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί δεν το χρησιμοποιούν ευρέως στην τάξη (Korošec, 2013). Οι Remert & Tzuriez, σε σχετική έρευνα που υλοποίησαν σε 15 νηπιαγωγεία στο κεντρικό Ισραήλ κατέληξαν ότι το κουκλοθέατρο και οι κούκλες ενίσχυσαν την αυτοεκτίμηση και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Παράλληλα, οι κούκλες είχαν θετική επίδραση στα συναισθήματά τους και αποτέλεσαν κίνητρο για μάθηση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρέχει η διαπίστωση, ότι ενισχύθηκε ιδιαίτερα η αυτοεκτίμηση των συνεσταλμένων μαθητών με τη χρήση της κούκλας (Remert, & Tzuriez, 2015).

Στα πλαίσια της έρευνας της Βίτσου (2016), τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τις επικοινωνιακές δυνατότητες του κουκλοθέατρου στην παιδαγωγική διαδικασία, καθώς μειώνεται το "άγχος" στα παιδιά και ως επακόλουθο ενισχύουν αβίαστα τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Παρατηρήθηκε εμπλουτισμός του λεξιλογίου των παιδιών στην ελληνική γλώσσα, ενώ βελτιώθηκε η ακουστική τους δεξιότητα. Επιπρόσθετα βελτίωσαν τις αφηγηματικές τους ικανότητες μέσω των δραματοποιήσεων με τις κούκλες. Επιπλέον, καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση, ανέπτυξαν και ενδυναμώθηκε η διαπολιτισμικότητά τους (Βίτσου, 2016).

7.2. Περιορισμοί έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, παρόλο που πραγματοποιήθηκε ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, λόγω των περιορισμών που υφίστανται.

Πρώτος περιορισμός είναι το μέγεθος του δείγματος, καθώς είναι μικρό (15 παιδιά στην πειραματική ομάδα και 15 στην ομάδα ελέγχου), ώστε να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Δεύτερος περιορισμός αποτελεί το γεγονός ότι, για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων εφαρμόστηκε το οιονεί πειραματικό σχέδιο, ως εκ τούτου το δείγμα θεωρείται αποτέλεσμα μη πιθανοθεωρητικής δειγματοληψίας και δεν μπορεί να αποτελέσει αντιπροσωπευτικό δείγμα (Κωστή, 2014: 5). Τρίτος περιορισμός αποτέλεσε το γεγονός ότι, το σχολείο που πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις, δεν είχε επιπλέον τμήμα για να χρησιμοποιηθεί ως ομάδα ελέγχου, με αποτέλεσμα η ομάδα ελέγχου να είναι σε διαφορετικό σχολείο. Αν και επιλέχθηκε σχολείο με παρόμοιες κοινωνικοοικονομικές διαστάσεις και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, το γεγονός αυτό, περιορίζει την ομοιογένεια του δείγματος. Παρόλα αυτά, επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί η έρευνα με αυτήν τη μορφή, διότι λόγω του covid 19 υπήρχαν περιορισμοί στην είσοδο της ερευνήτριας σε σχολικούς χώρους. Το συγκεκριμένο ιδιωτικό σχολείο, που αποτέλεσε την πειραματική ομάδα ήταν παρακλάδι του χώρου που εργάζεται και αποτέλεσε τον μόνο χώρο που της επιτράπηκε η είσοδος.

Τέταρτος περιορισμός αποτελεί η έλλειψη κριτικού φίλου, ο οποίος θα μπορούσε να συνεισφέρει με τη δική του προσωπική ματιά στα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας. Αν και υπήρξε ανατροφοδότηση από τις δασκάλες και συζητήσεις για την πορεία των εργαστηρίων, καθώς και αλλαγές στις συμπεριφορές και στάσεις των παιδιών καθ' όλη την εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα, η απειρία της ερευνήτριας, σίγουρα είχε επιρροή στην εξαρτημένη μεταβλητή και στην έρευνα.

Τελευταίος και ιδιαίτερα σημαντικός περιορισμός ήταν η έλλειψη προγενέστερων ερευνών πάνω στο θέμα, ιδιαίτερα στα ελληνικά δεδομένα, τόσο σε βιβλιογραφικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο διασταύρωσης των αποτελεσμάτων της. Επιπλέον, υπήρχε ανύπαρκτο υλικό στη σχετική βιβλιογραφία, όσον αφορά το κουκλοθέατρο ως άτυπη και καλλιτεχνική εκπαίδευση με επίκεντρο την ίδια την τέχνη και όχι ως εργαλείο μάθησης.

7.3. Προτάσεις για το μέλλον

Βασική πρόταση είναι η προσθήκη των τεχνικών του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση και η ενίσχυση των γνώσεων των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, άλλη πρόταση αποτελεί η συμμετοχή των επαγγελματιών του κουκλοθέατρου στη διδασκαλία της τέχνης του κουκλοθέατρου, στα παιδιά της προσχολικής εκπαίδευσης και του δημοτικού. Από τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης εντοπίστηκε η ανάγκη και η σημασία του κουκλοθέατρου στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού και στη δημιουργία καινοτόμων δράσεων.

Μια ακόμα πρόταση είναι η πραγματοποίηση παρόμοιων ερευνών σε μεγαλύτερη διάρκεια και σε περισσότερα σχολεία, με στόχο το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό και τα αποτελέσματα να μπορούν να γενικευθούν. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η σύμπραξη κουκλοπαιχτών και εκπαιδευτικών, ώστε να εξεταστούν διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση και στη δημιουργία θετικών πρακτικών. Όπως και στην ανάδειξη της τέχνης του κουκλοθέατρου, καθώς στα ελληνικά δεδομένα εντοπίζεται η υποτίμησή της, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες παραστατικές τέχνες.

Τέλος, θεωρείται απαραίτητο να υπάρξει ενίσχυση της βιβλιογραφίας πάνω στο θέμα της έρευνας και ιδιαίτερα, όσον αφορά την ελληνική βιβλιογραφία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

- Άλκηστις. (1992). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα* (Β' έκδοση). Αθήνα: Τόπος.
- Αμανάκη, Ε. (2011). *Η διαμόρφωση της κοινωνικής ζωής του παιδιού στο νηπιαγωγείο με βάση τις κοινωνικές εμπειρίες και τις αλληλοσυνδέσεις τους*, Διδακτορική διατριβή. Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Αντωνιάδου, Ε., & Μπίμπου – Νάκου, Ι. (2000). Κατανόηση των σχέσεων απόρριψης από παιδιά σχολικής ηλικίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (20), 193-213.
- Αυγητίδου, Σ. (1996). Μια προσπάθεια ταξινόμησης των σχέσεων των συνομηλίκων στην τάξη του νηπιαγωγείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 114-130.
- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι Κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, 29-48.
- Βίτσου, Μ. (2012). Η χρήση του κουκλοθέατρου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Μ. Βελιώτη (Επιμ.), *Κουκλοθέατρο: Το θέατρο της εμπύχωσης, διεπιστημονικές αναγνώσεις καλλιτεχνικές συναντήσεις* (σσ.119-136). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Βίτσου, Μ. (2014). Διαχείριση συγκρούσεων μέσω κούκλας: Μια μελέτη περίπτωσης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 64-72. <https://doi.org/10.12681/icw.17917>
- 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, Ναύπλιο.
- Γκότοβος, Α. (1995). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαφέρμος, Μ. & Πουρκός, Μ. (2010). Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: Θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ.19-73). Αθήνα: Τόπος.
- Dios, O. D. (2017). *Ρόζα το τερατάκι*. Αθήνα: Μικρή Σελήνη.
- Εμβλωτής, Α., Κατσης, Α. & Σιδέρης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ευκαρπίδης, Π.Δ. (2015). *Τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχέσεων που διαμορφώνονται ανάμεσα στους μαθητές με ήπια νοητική ανεπάρκεια και στους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Παιδαγωγική, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας -Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κοντογιάννη, Α.(1992). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). Εφαρμογές νοητικής και κοινωνικο-συναίσθηματικής μάθησης με τη συνέργεια της κούκλας. Στο Μ. Βελιώτη (επιμ.), *Κουκλοθέατρο: Το θέατρο της εμπύχωσης, διεπιστημονικές αναγνώσεις καλλιτεχνικές, συναντήσεις* (σσ.105-118). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Κοντογιάννη, Α., Παπαϊωάννου, Θ., & Παπαρούση, Μ. (2019). Μια πιλοτική έρευνα για τη χρήση των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του κουκλοθέατρου στη διδασκαλία της παιδικής λογοτεχνίας. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 20,10-19.
- Κωστή, Κ. (2014). Ερευνώντας στη σχολική τάξη: μεθοδολογικές επιλογές. *Iridium Ερευνών*, 1, 1-12.
- Λενακάκης, Α. & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και δημιουργικότητα. Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Δημιουργικότητα στην εκπαίδευση* (σσ. 1069-1081). Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας Δράμα: ΕΕΑΔ.
- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2015). Κουκλοθέατρο και επικοινωνία. Μια ερευνητική προσέγγιση για τον ρόλο της θεατρικής κούκλας στην προώθηση της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά 2ου Forum Νέων

- Επιστημόνων, *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση* (σσ. 357-373). Αθήνα: Θαλής-ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α., & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λενακάκης, Α., Παρούση, Α., & Τσελέφης, Β. (2018). Θεσμικά και πολιτισμικά σχήματα που περιγράφουν τη μεταβαλλόμενη παρουσία του κουκλοθέατρου στον εκπαιδευτικό χώρο των ελληνικών Νηπιαγωγείων. *Μέντορας*, 16, 48-94.
- Λενακάκης, Α., Παρούση, Α., & Τσελέφης, Β. (2021). Σύγχρονες τάσεις στο ελληνικό κουκλοθέατρο. Ανιχνεύοντας τα άτυπα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά τους. Στο Α. Παρούση & Α. Λενακάκης (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στο ελληνικό κουκλοθέατρο. Μια άτυπη μορφή εκπαίδευση* (σσ.426-441), Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στο Δ. Ανδριτσάκου (Επιμ.), *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων* (σσ.1-15). Αθήνα 14-16 Μαρτίου 2008. Αθήνα: Ψηφιακές εκδόσεις.
- Μαγουλιώτης, Α., & Αλεξανδρίδου, Ε. (2012). Η εμπύχωση των κουκλών και οι προτιμήσεις των μικρών παιδιών στον χώρο του νηπιαγωγείου. Στο Μ. Βελιώτη (επιμ.), *Κουκλοθέατρο: Το θέατρο της εμπύχωσης, διεπιστημονικές αναγνώσεις καλλιτεχνικές συναντήσεις* (σσ.137-148). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση. Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.
- Μαρκόπουλος, Σ. (2004). Το κουκλοθέατρο στη σχολική νέα τάξη. *Νήμα*, 35, 37-51.
- Μαρκόπουλος, Σ. (2013). *Η θεατρική κούκλα στον ανθρώπινο πολιτισμό*. Διεθνές Φεστιβάλ Κουκλοθεάτρου και Παντομίμας στο Κιλκίς, Τμήμα Πολιτισμού Δήμου Κιλκίς.
- Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και Μάθηση. Μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μαρκόπουλος, Σ. (2011, Σεπτέμβριος). Συνέντευξη στον Αλέξανδρο Γερασίμου. ECHOMOVE. Ανακτήθηκε από: http://ayusaya.blogspot.com/p/blog-page_8731.html
- Μερλώ- Ποντύ, Μ. (1991). *Η αμφιβολία του Σεζάν. Το μάτι και το πνεύμα* (Α. Μουρίκη, Μτφρ.). Αθήνα:Νεφέλη.
- Μουρίκη, Α. (2021). Η αισθητική στην εκπαίδευση. Στο Α. Παρούση & Α. Λενακάκης (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στο ελληνικό κουκλοθέατρο. Μια άτυπη μορφή εκπαίδευση*

- (σσ.24-36), Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπεαζίδου, Ε. (2014). *Ο ρόλος της κοινωνικής συμπεριφοράς, της συμμετοχής στο παιχνίδι και των δεξιοτήτων φιλίας στο πλαίσιο της ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπεαζίδου, Ε., & Μπότσογλου, Κ. (2016). Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος “play with me”. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 155-181.
- Μπίκος, Κ. Γ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη* (δ΄ έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μπίκος, Κ.Γ. (2008). Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 89-110). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Νικολούδη, Τ. (2013). «... κι αν δεν σου μοιάζω, μη σε τρομάζω. Έλα κοντά μου, δεν σε πειράζω...». Προσεγγίζοντας τη διαφορετικότητα. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 14, 57-60.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2007). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. (2011). Διαθέσιμο on line: <https://digitalschool.minedu.gov.gr/info/news/Προσχολική-ΠρώτηΣχολική-Ηλικία/οδηγός-για-τα-Νηπιαγωγεία>.
- Παρούση, Α. (2009). *Κούκλες κουκλοθεάτρου* (6η Έκδοση). Αθήνα: Πατάκης.
- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Παπαδοπούλου, Μ., Βίτσου, Μ., & Γκανά, Ε. (2022). Ο χειρισμός της κούκλας για τη δημιουργία νοήματος: Ένα πλαίσιο ανάλυσης πολυτροπικών αλληλεπιδράσεων παιδιών με προσφυγική εμπειρία. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 8(8), 1-15.
- Rodari, G.(1985). *Γραμματική της φαντασίας* (Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη & Λ. Αγγουρίδου-Στρίντζη, μτφ). Αθήνα: Τεκμήριο.
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.

- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση: Συμβολή στην επιστημονική θεωρία και ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.
- Φάσσα, Μ. (2021). *Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση της αποδοχής των παιδιών προσχολικής ηλικίας από τους συνομηλίκους τους*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Freire, P. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Γ. Κρητικός, Μτφ.). Αθήνα: Λάππα.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Winnicot, D.W. (2000). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα* (Γ. Κωστόπουλος, Μτφ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χατζηχρήστου, Χ. (1992). Εκτίμηση της συμπεριφοράς των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 16, 141-164.

B. Ξενόγλωσση

- Ahlcrona, F. M. (2012). The puppet's communicative potential as a mediating tool in preschool education. *International Journal of Early Childhood*, 44(2), 171-184.
- Alsaker, F. D., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *The Handbook of School Bullying: An International Perspective* (pp. 87-99). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence: Relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*, 27(3), 339-351.
- Asher, S. R., Macevoy, J. P. & Mcdonald, K. L. (2008). Children's peer relations, social competence, and school adjustment: A social tasks and social goals perspective. In M. L. Maehr, S. Karabenick & T. Urdan (Eds.), *Advances in achievement and motivation. Social psychological perspectives* (Vol. 15, pp. 357-390). Bingley, UK: Emerald.

- Asher, S. R., Renshaw, P. D., & Hymel, S. (1984). Peer relations and the development of social skills. In S. G. Moore & C. R. Cooper (Eds.), *The young child: Reviews of research* (Vol. 3, pp. 137-158). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, *15*(4), 443 - 444.
- Astor, R., Pitner, R. O., Benbenishty, R., & Meyer, H. A. (2002). Public concern and focus on school violence. In L.A. Rapp-Paglicci, A.R. Roberts, & J.S. Wodarski (Eds.), *Handbook of violence* (pp. 262–297). New York: Wiley.
- Boueini, B. A. (2014). Teaching social skills to children through puppetry – case study of institute for the intellectual development of children and young adults. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, *5*(S1), 1696-1702.
- Braza, F., Azurmendi, A., Muñoz, J. M., Carreras, M. R., Braza, P., García, A., Sorozabal, A., & Sánchez-Martín, J. R. (2009). Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, *27*(3), 703-716.
- Brèdikytè, M. (2002). Dialogical drama with puppets (DDP) as a method of fostering children's verbal activity. In E. Majaron & L. Kroflin (Eds.), *The puppet-what a miracle!* (pp. 33-60). Zagreb: The UNIMA, Puppets in Education Commission.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship. In T.J. Bemdt & G.L. Ladd (Eds.), *Peer Relationships in Child Development* (pp. 15-45). New York: Wiley.
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, *68*(4), 503-517.
- Cameron, J. E. (2004). A three-factor model of social identity. *Self and Identity*, *3*(3), 239–262.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P.G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, *11*(4), 302-306.
- Chan, S. Y., & Mpofo, E. (2001). Children's peer status in school settings: Current and prospective assessment procedures. *School Psychology International*, *22*(1), 43-52.
- Cillessen, A., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, *75*(1), 147-163.

- Coie, J. D., Dodge, K., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, *18*(4), 557-570.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, *29*, 261-282.
- Corsaro, W. A. & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Psychology*, *16*, 197-220.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp.1-32). London: Sage Publication.
- Dewey, J. (1994). *Experience and nature*. La Salle: Open Court.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. A., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, *74*(2), 374-393.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Malden: Blakwell.
- Engle, J. M., McElwain, N. L., & Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: Concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant & Child Development*, *20*(4), 365-386.
- Fournel, P. (2009). Introduction au monde de la marionette. In *Encyclopedie Mondiale des arts de la marionette* (pp. 17-25). Montpellier: UNIMA, L'Entretemps.
- Gaertner, L., Iuzzini, J., & O'Mara, E. M. (2008). When rejection by one fosters aggression against many: Multiple-victim aggression as a consequence of social rejection and perceived groupness. *Journal of Experimental Social Psychology*, *44*(4), 958-970.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Goldstein, H., & English, K. (1997). Interaction among preschoolers with and without disabilities: Effects of across-the-day peer intervention. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, *40*(1), 33-49.
- Graham, S., & Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, *22*(2), 173-199.
- Guralnick, M. J, Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *28*(1), 64-79.

- Hakkarainen, P. (2004) Narrative learning in the fifth dimension. *Outlines: critical social studies*, 6(1), 5-20.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55(6), 1969-1982.
- Hamre, I. (2004). The learning process in the theater of paradox. In: *A puppet ... a wonderful wonder*, (pp. 7-20). Zagreb.
- Hamre, I. (2012). Affective education through the art of animation theatre. In L. Kroflin, (Eds), *The power of the puppet* (pp. 18-29). Zagreb: The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commission.
- Howes, C. (2000). Relationships: Child and teacher. *Early Developments*, 4(1), 12-13.
- Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156- 188). New York: Cambridge University Press.
- Jurkowski, H. (1988). Literary views on puppet theater. In P. Francis (Ed.), *Aspects of puppet theatre* (pp. 1-37). London: Puppet Center Trust.
- Korošec, H. (2012). Playing with puppets in class - Teaching and learning with pleasure. In L. Kroflin (Ed.), *The power of the puppet* (pp. 29-45). Zagreb: Union Internationale de la Marionette.
- Korošec, H. (2013). Evaluating study of using puppets as a teaching medium in Slovenian schools. *Šk. vjesn.*, 62(4), 495-520.
- 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.
- Magotsiou, E., Goudas, M., & Hasandra, M. (2006). Validity and reliability of the greek version of the Multisource Assessment of Social Competence Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 103(3), 667-675.
- McCandless, B. R., & Marshall, H. R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendship. *Child Development*, 28(2), 139-147.

- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213-247). Oxford, UK: Oxford University Press.
- McElwain, N. L., & Volling, B. L. (2005). Preschool children's interactions with friends and older siblings: Relationship specificity and joint contributions to problem behavior. *Journal of Family Psychology, 19*(4), 486-496.
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Mishra, P., Pandey, C., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of Cardiac Anaesthesia, 22*(1), 67-72.
- Moss, S. (2006). Embodying the spirits: Puppets in the dance studio. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 77*(7), 31-34.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2001). Group identity and alienation: Giving the we its due. *Journal of Youth and Adolescence, 30*(5), 515-538.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C. & Buskirk, A. A. (2015). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Volume One: Theory and method* (2nd ed.) (pp. 419-493). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(4), 387-405.
- Remert, R., & Tzuriez, D. (2015). I teach better with a puppet – use of puppet as an mediating tool in kindergarten education – an evaluation. *American Journal of Educational Research, 3*(3), 356-365
- Roskos, K. & Christie, J. F. (eds). (2000). *Literacy-enriched play settings: A broad-spectrum instructional strategy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 619–700). New York: Wiley.
- Salmon, M. D. & Sainato, D. M. (2005). Beyond Pinocchio: Puppets as Teaching Tools in Inclusive Early Childhood Classrooms. *Young Exceptional Children, 8*(3), 12-19.

- Slater, M.D. (2002). Entertainment education and the persuasive impact on narratives. In M.C. Green, J. Strange & T.C. Brock (Eds.), *Narrative impact. Social and cognitive foundations* (pp.157-182). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, M. (2012). The Politics of Applied Puppetry. In L. Krofflin (Eds.) *The Power of Puppet* (pp.79-86). Zagreb: The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commission.
- Susman, G. I., & Evered, R. D. (1978). An assessment of the scientific merits of action research. *Administrative Science Quarterly*, 23(4), 582-603.
- Tsao, L., & McCabe, H. (2010). Why won't he play with me? Facilitating sibling interactions. *Young Exceptional Children*, 13(4), 24-35.
- Von Grünigen, R., Perren, S., Nägele, C., & Alsaker, F. (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: the role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 3, 679-697.
- Warner, C. K. (2012). A cure for narration sickness: Paulo Freire and interdisciplinary instruction. *Journal of Thought*, 47(4), 39-49.
- Werner, N. E. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development*, 13(4), 495-514.
- White, C. (2006). *The social play record: A toolkit for assessing and developing social play from infancy to adolescence*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wilson, R. (2016). Teaching empathy not only benefits classroom culture-it can raise test scores. *Teaching Tolerance*, 52(1) 53-55.
- Zhao, J., Zhang, W. & Lin, J. L (2005). Relationship between Children's Second order False Belief, Prosocial Behavior and Peer Acceptance. *Acta Psychologica Sinica*, 37(6), 760-766.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1. : Εικονογραφημένο ερωτηματολόγιο για τα παιδιά

Για τη διεξαγωγή του εικονογραφικού ερωτηματολογίου, η ερευνήτρια και το παιδί κάθονται αντικριστά. Κάθε ερώτηση, καθώς και κάθε ζευγάρι εικόνων που την αναπαριστά καταλαμβάνουν από μια ξεχωριστή σελίδα, ενώ βιβλιοδετούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε το άνω περιθώριο της σελίδας κάθε ερώτησης να εφάπτεται με το άνω περιθώριο της αντίστοιχης εικόνας.

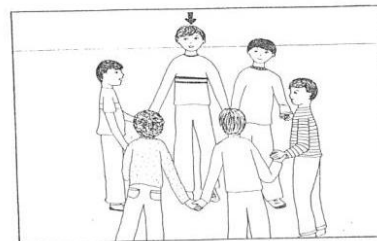
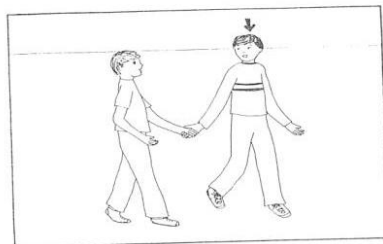
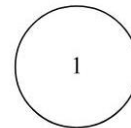
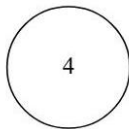
ΕΡΩΤΗΣΗ 1

Αυτό το αγόρι/κορίτσι έχει πολλούς φίλους για να κάνει παρέα. Εσύ έχεις:

Αυτό το αγόρι/κορίτσι δεν έχει πολλούς φίλους για να κάνει παρέα. Εσύ έχεις:

Πάρα πολλούς φίλους Η Πολλούς φίλους

Λίγους φίλους Η Πολύ λίγους φίλους



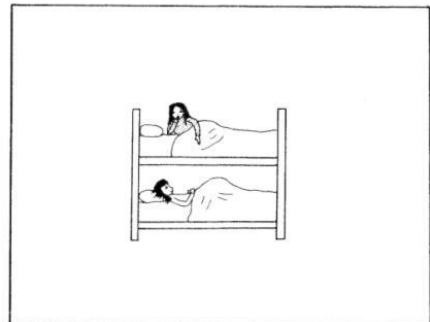
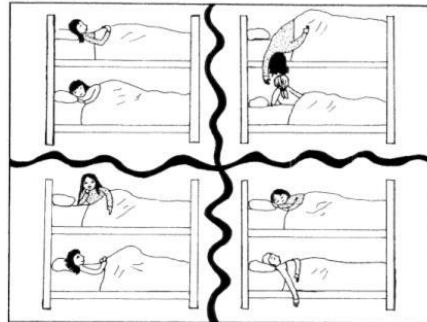
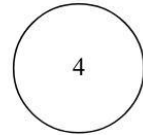
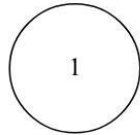
ΕΡΩΤΗΣΗ 2

Αυτό το αγόρι/κορίτσι
δεν κοιμάται σε σπίτια
φίλων του πολύ συχνά.
Εσύ κοιμάσαι:

Αυτό το αγόρι/κορίτσι
κοιμάται σε σπίτια φίλων του.
Εσύ κοιμάσαι:

Ποτέ Η' Λίγες φορές

Αρκετά Ή Πάρα πολύ



ΕΡΩΤΗΣΗ 3

Αυτό το αγόρι/κορίτσι έχει πολλούς φίλους για να παίξει παιχνίδια μαζί τους. Εσύ έχεις:

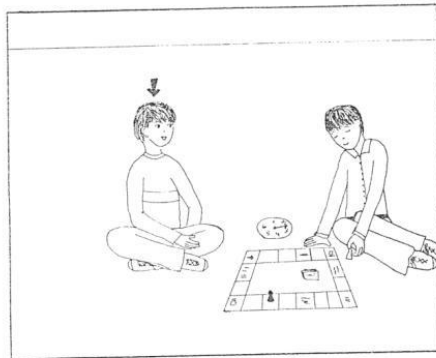
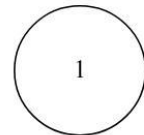
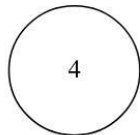
Αυτό το αγόρι/κορίτσι δεν έχει πολλούς φίλους για να παίξει παιχνίδια μαζί τους. Εσύ έχεις:

Πάρα πολλούς φίλους για να παίξεις παιχνίδια μαζί τους

Η' Πολλούς φίλους για να παίξεις παιχνίδια μαζί τους

Λίγους φίλους για να παίξεις παιχνίδια μαζί τους

Ή Πολύ λίγους φίλους για να παίξεις παιχνίδια μαζί τους



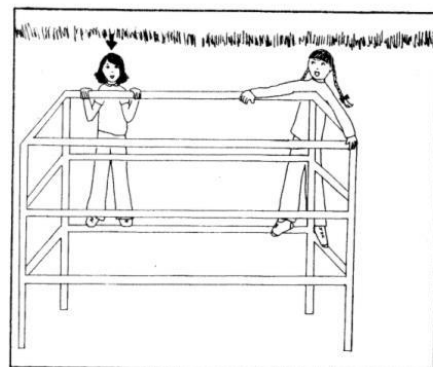
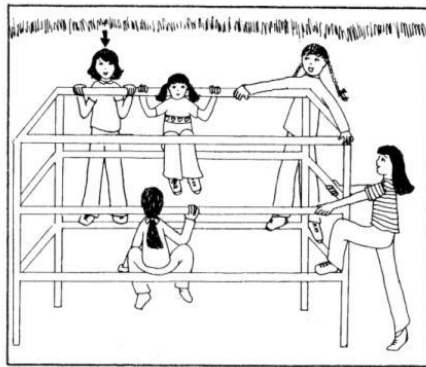
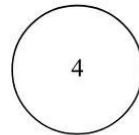
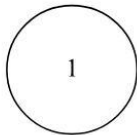
ΕΡΩΤΗΣΗ 4

Αυτό το αγόρι/κορίτσι
δεν έχει πολλούς φίλους
για να παίξει στην αυλή
του σχολείου. Εσύ έχεις:

Αυτό το αγόρι/κορίτσι
έχει πολλούς φίλους
για να παίξει στην αυλή
του σχολείου. Εσύ έχεις:

Πολύ λίγους φίλους Ή Λίγους φίλους

Πολλούς φίλους Ή Πάρα πολλούς φίλους



ΕΡΩΤΗΣΗ 5

Αυτού του αγοριού/κοριτσιού
συνήθως του ζητούν τα άλλα παιδιά
να παίξει μαζί τους. Εσένα:

Αυτό το αγόρι/κορίτσι
μερικές φορές μένει μόνο του,
γιατί τα άλλα παιδιά δεν του
ζητούν να παίξει μαζί τους.
Εσένα:

Πάντα σου ζητούν
να παίξεις

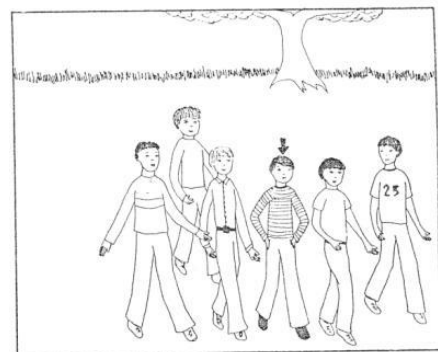
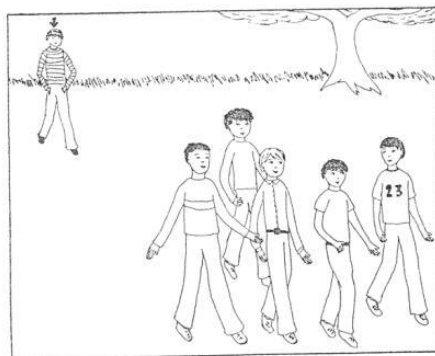
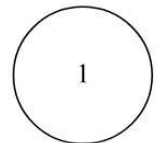
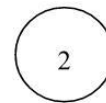
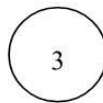
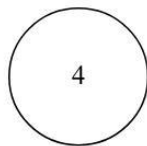
Η'

Τις περισσότερες
φορές
σου ζητούν
να παίξεις

Λίγες φορές
σου ζητούν
να παίξεις

Ή

Σχεδόν ποτέ
δεν σου ζητούν
να παίξεις



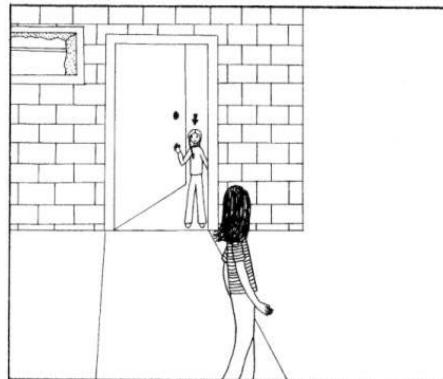
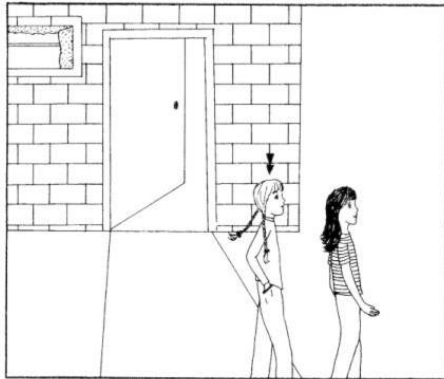
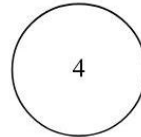
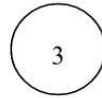
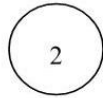
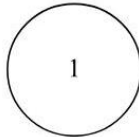
ΕΡΩΤΗΣΗ 6

Αυτό το αγόρι/κορίτσι
συνήθως δεν τρώει
στα σπίτια των φίλων του.
Εσύ:

Αυτό το αγόρι/κορίτσι
συνήθως τρώει
στα σπίτια των φίλων του.
Εσύ τρώς:

Ποτέ δεν τρώς Η' Λίγες φορές τρώς

Πολλές φορές Η' Πάρα πολλές
φορές



Παράρτημα 2. : Ερωτηματολόγιο νηπιαγωγού

Κλίμακα Αξιολόγησης Δασκάλου της Πραγματικής Κοινωνικής Αποδοχής του Παιδιού (προσχολική ηλικία – νηπιαγωγείο)

Όνοματεπώνυμο παιδιού _____

Τάξη _____ Αξιολογητής/ρια _____

Οδηγίες: Τοποθετήστε τον κατάλληλο αριθμό που δείχνει πόσο αληθής είναι η δήλωση για αυτό το παιδί στον καθορισμένο χώρο στα δεξιά κάθε στοιχείου.

Αναληθής = 1, Λίγο αληθής = 2, Αρκετά αληθής = 3, Πολύ αληθής = 4

Σειρά και περιγραφή ερώτησης	Αποδοχή από τους συνομηλίκους
1. Έχει πολλούς φίλους/ες για να κάνει παρέα	1 _____
2. Κοιμάται σε φίλους του/της	2 _____
3. Έχει φίλους/ες για να παίζει παιχνίδια μαζί τους	3 _____
4. Έχει φίλους/ες για να παίζει στην αυλή του σχολείου	4 _____
5. Του/της ζητείται από άλλους/ες να παίζει μαζί τους	5 _____
6. Τρώει σε σπίτια φίλων του/της	6 _____
Σύνολο	<input type="text"/>
Μέσος όρος	_____

Σχόλια:

Παράρτημα 3.: Κοινωνιομετρική συνέντευξη

B. Οδηγίες για τη μέτρηση της αποδοχής από την ομάδα των ομηλίκων

ΟΔΗΓΙΕΣ:

Βρες τον εαυτό σου στη λίστα από τις φωτογραφίες και ξεχώρισέ τον.

Κοίταξε προσεκτικά μία – μία τις φωτογραφίες των συμμαθητών σου

Σκέψου για το κάθε παιδί πόσο πολύ σου αρέσει να παίζεις μαζί του, στην αυλή, στην τάξη, οπουδήποτε.

Μπροστά σου υπάρχουν τρία κουτιά με ένα πρόσωπο που θα σε βοηθήσει να μου δείξεις αυτό που σκέφτηκες.

Αποφάσισες. Ρίξε τη φωτογραφία του παιδιού στο κουτί

⊕ που σου αρέσει πολύ να παίζεις μαζί του

⊖ άλλες φορές σου αρέσει κι άλλες δεν σου αρέσει

⊗ δεν μου αρέσει καθόλου

Σιγουρέψου πως αποφάσισες για όλα τα παιδιά της τάξης (δεν περίσσεψε καμία φωτογραφία από κάποιο παιδί)

Παράρτημα 4.: Ημερολόγιο Παρατήρησης

1η Παρέμβαση

Η συγκεκριμένη παρέμβαση είχε αρκετές απουσίες, έλειπαν η Π1, Α3,Α2,Δ και ο Ν1. Σε όλη την παρέμβαση συμμετείχε και ουσιαστικά υλοποιήσαμε μαζί, η συμφοιτήτριά μου, Χαρά Ορφανού, που έχουμε δημιουργήσει μαζί την παράσταση. Η παρέμβαση ξεκίνησε με την παράσταση, που ήδη είχαμε ετοιμάσει τον χώρο, όσο τα παιδιά ήταν στην αυλή. Η παράσταση πήγε απίστευτα καλά, ήταν από τις μεγαλύτερες μας σε διάρκεια, κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών μέχρι το τέλος.

Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στα σημεία διάδρασης, κάνοντας διαλόγους και προτείνοντας ιδέες και λύσεις στις κούκλες. Παρόλα αυτά, μόλις ξεκινήσαμε και ενώ είχε περάσει ένα λεπτό, ακούστηκε από τον Π. «πότε θα τελειώσει;», η συγκεκριμένη ερώτηση επαναλήφθηκε κάποιες φορές, μέχρι που πολύ γρήγορα (περίπου στα 5') είδαμε τον Π. να συμμετέχει και να απολαμβάνει την παράσταση και φυσικά τροφοδότησε και εμάς με ενέργεια. Σε ένα σημείο της παράστασης, που το ρολόι έκλαιγε μόνο του, αφού ο Νταλί τον είχε απαρνηθεί στη

συνέντευξη, ακούστηκε η Α1 να λέει «δεν είσαι μόνος σου, μην κλαις, έχεις όλους εμάς» και μετά από λίγο «Άσε αυτόν, έχεις εμάς, πέταξέ τον στη θάλασσα... τη βαθιά». Το ρολόι ευχαρίστησε για την αγάπη που του πρόσφεραν, αλλά προτίμησε από το να τον ρίξει στη θάλασσα, να



κάνει απλά το ρολόι, ώστε ο Νταλί να συνειδητοποιήσει ότι δεν είναι μόνο αυτό. Στο σημείο που οι δύο φίλοι αναρωτιόντουσαν τι να ζωγραφίσουν, τα παιδιά τους πρότειναν ένα ρολόι που περπατάει, ρολόι με κουνέλι, έναν τεράστιο δρόμο γεμάτο ρολόγια κ.α.

Όταν τελείωσε η παράσταση και οι κούκλες ήρθαν μπροστά, κανένας δεν φάνηκε να αντιπαθεί τον Νταλί, αλλά χάρηκαν πολύ που τους είχανε μαζί τους. Σε όλη τη διάρκεια της ανακριτικής καρέκλας, τα παιδιά είχαν απορροφηθεί απόλυτα από τις κούκλες και εμείς παραμέναμε αόρατες. Εντύπωση μου έκανε, ότι δεν ενδιαφέρθηκαν για τον τσακωμό τους,

αλλά για το καινούργιο τους έργο με τον «ελέφαντα με τα μακριά πόδια», καθώς και να συζητήσουν για σουρεαλιστικές ιδέες, προτείνοντας στους δυο ζωγράφους νέες απίθανες ιδέες. Ο Βλιξ έδειξε το έργο στα παιδιά και το παρατήρησαν αρκετά καλά, θεώρησαν μάλιστα ότι είναι καλύτερο από το έργο «Η εμμονή της μνήμης». Στη συνέχεια, ειπώθηκαν σουρεαλιστικές ιδέες για να το επόμενο έργο τους, όπως έναν ελέφαντα που κουβαλάει το σπίτι του, έναν ελέφαντα με πόδια από κουνούπι και αυτιά λαγού, έναν ελέφαντα με πιο μακριά πόδια και μια πελώρια προβοσκίδα που γίνεται δρόμος κ.α. Στην συζήτηση συμμετείχαν όλα τα παιδιά με τον ίδιο ενθουσιασμό και η ομάδα έμοιαζε ιδιαίτερα δεμένη.

Στη συνέχεια, κάποιος ζήτησε να ακουμπήσει την κούκλα και φάνηκε πως ήταν κοινή επιθυμία. Ο Νταλί τότε ξεκίνησε να τρέμει, γιατί φοβόταν μην τον πονέσουν, τότε ο Σ. υποσχέθηκε ότι θα το κάνει πολύ απαλά και ήρθε κοντά του, τον ακούμπησε απαλά και του είπε «να έτσι, δεν θα σε πονέσω». Μόλις άγγιξε τον Νταλί, γύρισε προς τους άλλους με μεγάλη ικανοποίηση και είπε προς τον Νταλί, «είσαι πολύ μαλακός!». Τότε ένας ένας ερχόταν για να πάρει αγκαλιά ή να χαϊδέψει τον Βλιξ και τον Νταλί. Οι δύο φίλοι έμοιαζαν να απολαμβάνουν τις αγκαλιές και από εκεί που φοβόντουσαν, είχαν πια ενθουσιαστεί. Τότε ήρθε η σειρά της Α1, και ο Νταλί πήγε και πήδηξε στην αγκαλιά της, η Α1 δεν το περίμενε και τρόμαξε και ο Νταλί άρχισε να κλαίει που την πλήγωσε και αυτή. Η Α1 του απάντησε ότι απλά τρόμαξε και θα τον ξαναπάρει αγκαλιά, απλά πιο σιγά, έτσι και έγινε. Έπειτα, ξεκίνησε ο σχολιασμός των ρούχων και της προφοράς. Όσον αφορά εμένα και τη Χαρά που έπρεπε να αυτοσχεδιάζουμε, λειτουργούσε τόσο αβίαστα, αφού ο Νταλί και Βλιξ είχαν γίνει ένα με την ομάδα. Ο Μ. έψαξε να βρει στον χάρτη, που είναι η Ισπανία για να το δείξει σε όλους, στο σημείο αυτό ξεκίνησαν να ρωτάνε πράγματα για τη χώρα, αν έχει θάλασσα, πως έφτασαν στην Ελλάδα και τόσες ακόμα πληροφορίες. Ο χρόνος είχε ξεφύγει πολύ, που οι δύο κούκλες οδήγησαν τη συζήτηση προς την ένταση στη σχέση τους, φιλία και την αποδοχή.

Ο Βλιξ ρώτησε τα παιδιά, αν έχουν και αυτοί τόσο καλούς φίλους σαν τον Νταλί, κάτι που εξέπληξε τον Νταλί και με μεγάλη χαρά είπε «ακόμα και αν σε πλήγωσα!». Τότε η Μ. είπε «Και εγώ με την Ι2 τσακωνόμαστε, αλλά τα βρίσκουμε πάλι, δεν σημαίνει ότι δεν είμαστε φίλες» και άρχισαν και οι υπόλοιποι να λένε ότι τους έχει συμβεί. Ο Βλιξ και ο Νταλί συνειδητοποίησαν ότι έχει συμβεί και σε άλλους και αναρωτιόντουσαν πώς βρίσκουν λύση. Οι απαντήσεις ήταν τόσες πολλές και τόσο διαφορετικές, όπως ζητάμε συν γνώμη, με αγκαλιά, το σκεφτόμαστε λίγο, τσακωνόμαστε και μετά είμαστε πάλι φίλοι, της/του λέω ότι με πλήγωσε, το συζητάμε κ.α. Η συζήτηση είχε διάρκεια 30 λεπτών, κάτι που δεν περιμέναμε αφού τα παιδιά βρίσκονταν σε καθιστή θέση και σε όλη τη διάρκεια της παράστασης, δηλαδή μια ολόκληρη ώρα. Επιλέξαμε λοιπόν να αποχαιρετήσουν τον Νταλί, ενώ ο Βλιξ τους

εξήγησε το επόμενο παιχνίδι. Τον χαιρέτησαν με μια τεράστια αγκαλιά. Τα δύο κινητικά παιχνίδια πήγαν φανταστικά, ειδικά τα μουσικά μαξιλάρια που χρειάζονταν συνεργασία, αφού όλοι προσφέρονταν να μοιραστούν το μαξιλάρι τους.

Όσον αφορά τον πηλό, επειδή είχαμε ξεπεράσει το χρόνο, επιλέξαμε να τον βάψουν κάποια άλλη φορά. Φτιάχτηκαν πολύ ιδιαίτερα και παράξενα ρολόγια και τα παιδιά απόλαυσαν τη διαδικασία και κατασκευή. Ο χρόνος της συγκεκριμένης παρέμβασης ήταν περίπου 1 ώρα και 50 λεπτά, με τα παιδιά όμως να το απολαμβάνουν συνεχώς και να συμμετέχουν ενεργά. Προσωπικά ήταν κάτι που με εξέπληξε, αφού θεωρούσα ότι σε αυτή την ηλικία θα είναι αρκετά δύσκολο να συμμετέχουν για παραπάνω από μια ώρα σε οργανωμένη δραστηριότητα. Στην συγκεκριμένη παρέμβαση ο Χ. εκτός από λίγο πριν το τέλος της παράστασης που πήγε και έπαιξε μόνος του, καθώς και σε ένα μέρος της ανακριτικής καρέκλας, σε όλη την διάρκεια ήταν εκεί και συμμετείχε στα κινητικά παιχνίδια, καθώς και στην κατασκευή με τον πηλό.

2η Παρέμβαση

Στη δεύτερη παρέμβαση έλειπαν 3 αγόρια, ο Χ., ο Β. και ο Ν2. Η συγκεκριμένη παρέμβαση αφορούσε τον εαυτό μας και την κατανόηση της μοναδικότητάς του. Όταν τους είπα για τη φίλη που έφερα, ενθουσιάστηκαν και με ρωτούσαν τόσα πράγματα για αυτήν, μέχρι που τους αποκάλυψα το όνομα της και τους φάνηκε αστείο. Για να εμφανιστεί άρχισαν να τραγουδούν άλλοι με ρυθμό «μπλιαχ ,μπλιαχ ,μπλιαχ» και άλλοι το αγαπημένο τους τραγούδι.

Όταν εμφανίστηκε άρχισαν να την χαιρετούν και να της λένε τα ονόματά τους, κάποιοι παρατήρησαν τον μοβ φιόγκο στο κεφάλι της και σχολίασαν πόσο της ταιριάζει. Ξεκίνησε το παιχνίδι γνωριμίας και το πρώτο παιδί σχολίασε για τον διπλανό του, πόσο ωραία σγουρά μαλλιά έχει, η Μπλιαχ ενθουσιάστηκε και ζήτησε να τα πιάσει, μόλις το παιδί είπε «ναι» όρμησε στα μαλλιά του και συμφώνησε ότι είναι πολύ ωραία. Τότε σχεδόν όλοι ήθελαν η Μπλιαχ να πιάσει και τα δικά τους μαλλιά, όπως και έκανε. Εκείνη τη στιγμή, ο Π. που δεν είχε ζητήσει να του πιάσει τα μαλλιά, ρώτησε έμενα αν έφτιαξα αυτό το πλάσμα. Εγώ απάντησα «όχι φυσικά, είναι η Μπλιαχ» και τότε η Μπλιαχ είπε με ενθουσιασμό, ότι της έφτιαξα όμως τα μαλλιά σήμερα με αυτό τον ωραίο φιόγκο. Η Μπλιαχ είπε πως θέλει να γίνει κομμώτρια όταν μεγαλώσει και τα παιδιά ξεκίνησαν να λένε και τα ίδια τι θέλουν να γίνουν, όταν μεγαλώσουν. Το παιχνίδι με τα ονόματα συνεχίστηκε εκφράζοντας ωραία λόγια πχ. τον λένε Δ. και μου αρέσει να είμαστε μαζί., την λένε Α1. και μου αρέσει να παίζουμε μαζί και να ταξιδεύουμε στο διάστημα. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού γνωριμίας, τα

παιδιά μου έκαναν διάφορες ερωτήσεις: «Μυρτώ εσύ μιλάς;», εγώ απάντησα ναι γιατί μίλαγα σαν Μυρτώ, μετά πετάχτηκε η Μπλιαχ με τη δική της φωνή και είπε «τόρα μιλάω εγώ».

Όταν η Μπλιαχ πήγε να τους συστήσει το καινούργιο υπέροχο πλάσμα, ένα παιδί ρώτησε «Μπλιαχ, εσύ τι πλάσμα είσαι;». Η Μπλιαχ απάντησε ότι είναι ένα καλτσένιο πλάσμα που η γιαγιά της ήταν μια κάλτσα στο πλυντήριο της Μυρτώ και εκεί γνώρισε τον γεροκαλτσάτο τον παππού της και έκαναν τη μαμά της, που γνώρισε τον μπαμπά της σε ένα ταξίδι στην Ιταλία. Τα παιδιά είχαν τόσες απορίες και οι συζητήσεις κυλούσαν τόσο αβίαστα, που έπρεπε συνέχεια να αυτοσχεδιάζω, καθώς τους ενδιέφερε η ζωή της Μπλιαχ. Το παιχνίδι με τον καθρέφτη πήγε φανταστικά και τα παιδιά δεν αποκάλυψαν τι είδαν. Όταν κοιτάχτηκαν στον καθρέφτη, δεν συνειδητοποίησαν όλοι, ότι το πλάσμα ήταν οι ίδιοι. Τους ζητούσα να κοιτάζουν καλύτερα και να παρατηρήσουν λεπτομέρειες για το πλάσμα αυτό. Κάθε ένας που έβλεπε μέσα στο καθρέφτη, έφευγε με ένα χαμόγελο και μια παράξενη αίσθηση, μη ξέροντας τι θα συμβεί και μην περιμένοντας να αντικρύσει αυτό το πλάσμα που είχε δει τόσες φορές. Όλοι περίμεναν με ησυχία μέχρι να κοιταχτούν όλοι στον καθρέφτη. Ο Π. δεν μπορούσε να δει το πλάσμα και με απογοήτευση μου λέει, «πίστευα ότι θα υπήρχε κάτι. Είναι μόνο ένας καθρέφτης.», κάποιιοι που το άκουσαν είπαν «κοίτα μέσα καλά», αλλά δεν κοίταζε, του είπα στο αντί του ποιο ήταν το πλάσμα.

Εφόσον το είδαμε όλοι, εξήγησα το παιχνίδι με την αγκαλιά, εκεί η Α1 προβληματισμένη με αυτό που άκουσε, πήγε να αποκαλύψει το μυστικό, αλλά με έναν αστείο θόρυβο η Μπλιαχ την εμπόδισε και η Α1. απάντα γελώντας «ωχ,ωχ συγγνώμη!». Μόλις τους ανέφερα να δουν το πλάσμα με τα μάτια και να το αγκαλιάσουν, γέλασαν και αρχίσαν και αυτά να συμμετέχουν στο κόλπο. Όταν ρώτησα αν θα το βρουν, ο Σ. απαντάει με ύφος «Μμμ δεν ξέρω». Τους ενημέρωσα ότι αν δεν το βρούμε, θα κάτσουμε πάλι σε κύκλο για να βρούμε λύση. Ήταν πολύ ενδιαφέρον ότι περιφέρονταν θεατρικά στον χώρο, κάνοντας ότι ψάχνουν, ακόμα και κάτω από αντικείμενα, ενώ όταν συναντιόντουσαν λέγανε «ωχ, δεν είσαι εσύ. Μα που είναι;». Καθίσαμε ξανά σε κύκλο, αφού το πλάσμα παρέμενε άφαντο. Το παιχνίδι «το πλάσμα έχει» είχε μεγάλη επιτυχία, τα παιδιά έχοντας πλέον μπει στο παιχνίδι, έκαναν ότι απογοητεύονται που δεν μπορούν να βρουν το πλάσμα και ότι μπερδεύονται που τη μια έχει ξανθά μαλλιά και την άλλη μαύρα. Πιστεύω ότι τους άρεσε που πρωταγωνιστής ήταν ο εαυτός τους, ακόμα και αν ήταν μόνο για αυτούς, καθώς ένιωθαν πολύ σημαντικοί. Τη στιγμή της αποκάλυψης, η Α. και η 12 αγκάλιασαν τον εαυτό τους. Ακόμα και ο Π. που δυσκολεύτηκε στην αρχή είχε ένα χαμόγελο ευχαρίστησης, που ήξερε ότι το υπέροχο πλάσμα είναι ο ίδιος. Παράλληλα θεωρώ, ότι ακόμα και αν ασχοληθήκαμε με τον εαυτό μας, ήμασταν ενωμένοι σαν ομάδα, στη λύση του μυστηρίου και

παρατηρήσαμε ουσιαστικά τους γύρω μας στα πλαίσια της αναζήτησης. Επιπλέον, η κούκλα είχε βοηθήσει να συμμετέχουν όλοι με τον ίδιο ακριβώς ενθουσιασμό και όλοι να μοιάζουν ίσοι στην ομάδα .

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η κατασκευή με μεγάλο ενθουσιασμό και ασχολήθηκαν διεξοδικά. Όσοι τελείωναν έπαιζαν με το πλάσμα τους, δίνοντας όνομα και χαρακτηριστικά. Τελικά αποφασίστηκε να κοιμηθούν όλες μαζί στο σχολείο μαζί με τη Μπλιαχ στο κουτί. Η παρέμβαση είχε διάρκεια μιάμισης ώρας και θεωρώ ότι πήγε καλύτερα από όσο περίμενα, κάνοντας με να αλλάξω την 3η παρέμβαση και να πειραματιστώ με κάτι που φοβόμουν. Μου έκανε εντύπωση, η διάρκεια των συζητήσεων σε κύκλο λόγω της Μπλιαχ. Όπως και την πρώτη φορά η ομάδα έμοιαζε να θέλει να συζητήσει και να



κάνει διάλογο με τις κούκλες και εμένα, με αποτέλεσμα να εξελιχθεί το εργαστήριο από τα ίδια τα παιδιά. Μαγεύτηκαν αυτά από την Μπλιαχ και η Μπλιαχ από εκείνα.

3η Παρέμβαση

Στην παρέμβαση ήταν 13 παιδιά και έλειπε η Ι2. και ο Ν1. Από την πρώτη στιγμή, οι δασκάλες με ενημέρωσαν ότι τα παιδιά βρίσκονται σε ένταση. Ξεκινήσαμε με το μπαλόκι, το οποίο πλέον το γνώριζαν και όλοι ήθελαν να βάλουν από μια πινέζα. Μόλις έσκασε τους μίλησα για τη Λίλη. Ζήτησα να την ψάξουν και άλλοι έκαναν πως πάνε να φάνε τη δικιά μου ή πως τους έπεφτε από τα χέρια. Ο Π. όμως, μου είπε για ακόμα μια φορά, ότι δεν υπάρχει και ότι δεν την βλέπει. Μόλις ξεκίνησα να τους λέει το τραγούδι, άρχισαν να ρωτάνε, τι λέει το τραγούδι. Φυσικά, εγώ δεν μπορούσα με τίποτα να πιστέψω ότι δεν καταλαβαίνουν! «Μα είναι ξεκάθαρο» λέω, «σε ποια γλώσσα;» μου απαντούν και ο Α. λέει στα λιλήστικα. Μεταφράζουμε λοιπόν το τραγούδι όλοι μαζί και αποφασίσαμε ότι λέει: όι λίλι= Οοοο, Η Λίλη, Αμερικτικιτόμπα= τι με κοιτάς, αμόσα μόσα μόσα= πεινάω πεινάω , ό ι λί λουά αμπα λου μπί= οοο, η Λίλη, τι ωραία που χορεύει, αν και σε κάποιος φάνηκε ενδιαφέρον και το τι

ωραία που κολυμπάει ή κοιμάται. Εκεί που πάει να μεγαλώσει η Λίλη, Ο Π. ενώ έχει κάνει τα χέρια του σαν τα δικά μου λέει απογοητευμένος «Δεν βλέπω όμως τίποτα στα χέρια μου!».



Οι υπόλοιποι είχαν ενθουσιαστεί με το τραγούδι, όποτε του είπα να δει με τα μάτια της φαντασίας και συνέχισα. Το παιχνίδι με το χαρτάκι είχε πολύ πλάκα. Ο Ν2. έκανε έναν γατόπαρδο ,που μας μπέρδευε τόσο πολύ θεωρώντας ότι ήταν λύκος ή αράχνη ή τίγρη. Ο Α. έκανε ένα skateboard. Όλοι συμμετείχαν στο να βρουν τι μπορεί να κρύβεται, ακούστηκαν λιοντάρια, σκιέρ , δεινόσαυροι, γρανίτες, σουβλάκια κλπ. Ο Π. συμμετείχε σε αυτό το παιχνίδι με ενθουσιασμό.

Αυτό ήταν το ζέσταμα του κουκλοπαίχτη και τώρα ήταν έτοιμοι να παίξουν με τις κούκλες τους, από την προηγούμενη φορά. Για τα παιδιά που έλειπαν την προηγούμενη φορά, είχα φτιάξει εγώ κούκλες. Ζήτησα από τα παιδιά, να πάρει ο καθένας την κούκλα του και να απλωθούν στον χώρο, ώστε να σκεφτούν, κάποια πράγματα για αυτήν, πως τη λένε, αν περπατάει, πετάει ή σέρνεται, τι κάνει, πως μιλάει, τι φύλο έχει κλπ. Τους πρότεινα να την βάλουν στο χέρι τους και να κοιταχτούν στα μάτια μαζί της σε κάποιο ήσυχο σημείο. Ο Π. βλέποντας την κούκλα του, μου λέει, «δεν είναι αυτή, της λείπουν πράγματα» και βλέποντας την απογοητευμένος μου λέει «εγώ δεν θέλω να παίξω κουκλοθέατρο, αυτή είναι ένα σκουπίδι». Έβαλα λοιπόν μουσική και άφησα τους άλλους να παρατηρήσουν την κούκλα τους για να μιλήσω λίγο με τον Π., καθώς ήταν απαραίτητο. Στη διάρκεια της συζήτησης, οι υπόλοιποι ανά διαστήματα έχαναν τη συγκέντρωσή τους και κάπως χάθηκε το ενδιαφέρον. Προσπάθησα να τους βοηθήσω, δίνοντας κάποιες οδηγίες για την κούκλα, όπως να την πάνε για ύπνο κλπ. Όσον αφορά τη συζήτηση του Π., στις τρεις πρώτες παρεμβάσεις είχα

εντοπίσει ότι ο Π. έχει μια ρεαλιστική ματιά στα πράγματα και ο κόσμος της φαντασίας του δημιουργούσε απορίες και ανασφάλεια, αποφάσισα λοιπόν να κάνουμε μια συζήτηση οι δυο μας.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν πήγε ιδιαίτερα καλά, ίσως είχαν κουραστεί τα παιδιά από την ώρα, που ήμασταν σε κύκλο και ήθελαν να εκτονωθούν. Συγχρόνως λόγω τις συζήτησης μου με τον Π., θεωρώ ότι και εγώ σαν εμπυχωτρία δεν έδωσα την ενέργεια που χρειαζόταν. Άλλαξα λοιπόν παιχνίδι γρήγορα, γιατί κάπως έπρεπε να εκφραστούν. Αρχικά με έντονη μουσική χόρευαν, όπως ήθελαν και στη συνέχεια όταν σταματούσαν έκαναν τα αγάλματα. Έβαλα μουσική 2-3 φορές για να χορέψουν και μετά παίξαμε το παιχνίδι με τα συναισθήματα, χόρεψαν με ντροπή, θυμό, φόβο, χαρά, γεμάτα αγάπη, λυπη. Επειδή έμοιαζαν κουρασμένοι, επέλεξα να μην γίνει το κινητικό με τις κούκλες με κίνηση στον χώρο. Αντίθετα, καθίσαμε όλοι στη σειρά βάζοντας τις κούκλες στα χέρια μας και εκφράσαμε όλοι μαζί τα συναισθήματα καθιστοί, έχοντας εμένα και τον Μπλιαχ απέναντι τους. Κατευθείαν λοιπόν ξεκινήσαμε τις προσωπικές παρουσιάσεις, για να γνωρίσει και η Μπλιαχ τους καινούριους φίλους του. Ξεκίνησε η Μπλιαχ και μπορούσαν να τη ρωτήσουν ό,τι ήθελαν. Στην παρουσίαση μπορούσαν να συμμετέχουν όσοι επιθυμούσαν, αν και όλοι μας είπαν τα ονόματα των ηρώων. Η παρουσίαση πήγε αρκετά καλά, αν και διήρκησε αρκετά και γενικά αυτό κούρασε λίγο, γι' αυτό και εγώ προσπάθησα να μην την τραβήξω πολύ, γιατί δεν υπήρχε τόσο υπομονή στην ομάδα να ακούσει για τη ζωή της κάθε κούκλας. Τέσσερα παιδιά δεν παρουσίασαν, η Α3, Α1, Χ και ο Β.

Ο Δ. είχε και αυτός μια Μπλιαχ με μια πολύ ιδιαίτερη φωνή, που της αρέσουν τα μακαρόνια με κιμά, η κούκλα του τρώει ανθρώπους και έχει πολλά κοφτερά δόντια. Γεννήθηκε στην έρημο και ανέβηκε σε μια καμήλα, όμως έπεσε και έκανε μια μελανιά. Της Μ. η κούκλα λατρεύει το καλαμπόκι και γεννήθηκε στην Αθήνα Του Μ. η κούκλα λεγόταν Μάρκος και ήταν 90 χρονών. Ο Σ. είχε μια κούκλα που τη λέγανε Κανέννας και ζούσε στον πλανήτη Κανένα-γλειφιτζούρι και πάει στην τάξη κανένα. Το επίθετο του ήταν αστείος. Του Ν2. είναι Τούρτα και το αγαπημένο της γλυκό είναι η φράουλα, γεννήθηκε από στομάχι θάλασσας και σκαρφαλώνει σε τοίχους χωρίς να πέφτει. Της Α2. είναι καραμέλα και θέλει να γίνει φίλη με τον Τούρτα. Είναι από το ίδιο σόι και έχει αδερφή τη ζαχαρένια και τη γιαγιά της τη λένε Παγωτό. Η κούκλα της Ι. είναι η Φραουλίτσα και έχει μια πολύ αστεία φωνή και αγαπημένο της φαγητό είναι τα μακαρόνια με κιμά, ζει σε ένα κρεβάτι που το έχει φτιάξει η Ι. με πετσετούλες και της έχει φτιάξει και μια κουβέρτα. Η κούκλα του Α. λέγεται Αχ γεννήθηκε στην Αμερική και έχει πάει στην Disneyland και μάλιστα έχει πάει με τα πόδια σε μια μέρα και είναι 800 χρονών. Επιπλέον έχει δυο διάφανα μάτια, αλλά βλέπει από αυτά.

Κλείσαμε με μουσική χαιρετώντας και χορεύοντας με τις κούκλες καθώς πηγαίνανε για ύπνο στο κουτί τους. Η συγκεκριμένη παρέμβαση θεωρώ ότι δεν πήγε εξαιρετικά και θα έπρεπε να καθυστερήσει το κομμάτι του χτισίματος του χαρακτήρα, καθώς έγινε λίγο νωρίς. Ο λόγος που το επέλεξα ήταν γιατί οι δύο παρεμβάσεις είχαν πάει εξαιρετικά και πιστεύω ότι και εγώ ανέβασα απότομα τον πήχη και τους έβαλα γρήγορα στην έκθεση. Στις δύο προηγούμενες παρεμβάσεις λειτουργούσα εγώ σαν εμψυχώτρια, ενώ τώρα σε όλη την παρέμβαση είχαν πάρει εκείνοι τον ρόλο του εμψυχωτή, κάτι αρκετά δύσκολο. Παρόλο που η συγκεκριμένη παρέμβαση δεν πήγε όπως την περίμενα, εξακολουθούσαν τα παιδιά να περνούν καλά, εκφράστηκαν και να δέθηκαν με τις κούκλες τους. Είδα όμως και δυσκολίες που δεν είχα εντοπίσει και οι οποίες μου έδωσαν υλικό για ανατροφοδότηση και αξιολόγηση και εμένα ως εμψυχώτρια. Θεωρώ ότι και η ίδια η παρέμβαση δεν είχε τα απαραίτητα στοιχεία, για να κερδίσει το ενδιαφέρον των παιδιών και τις κατάλληλες εναλλαγές. Αποτελεί μια παρέμβαση που και μελλοντικά δεν θα επέλεγα να κάνω με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Η διάρκεια της συγκριμένης παρέμβασης ήταν περίπου μιάμιση ώρα.

4η παρέμβαση

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση έλειπαν ο N1, A3 και η A2. Κατά τη διάρκεια της παράστασης, τα παιδιά φάνηκαν να την απολαμβάνουν και ήταν όλα συγκεντρωμένα, γελούσαν και συμμετείχαν ενεργά με διάφορες ερωτήσεις, «Γιατί έκλαιγε;», «τι έπαθε;». Η παράσταση είχε περίπου διάρκεια 18' και η συζήτηση κράτησε και αυτή τον ίδιο χρόνο. Όλοι προσπάθησαν να βρουν τι μπορεί να είναι το «Μείγμα», τους έμοιαζε λοιπόν με καβούρι, χιονάνθρωπο κ.α.. Προσπαθώντας να δούμε τι είχε αυτό το πλάσμα, τα παιδιά ανέφεραν μυρωδιές, χαρά, γέλια, νεύρα, ησυχία και ο Π. ανέφερε συναισθήματα. Κάπου εκεί ρώτησα εγώ, αν όταν μπλέκονται όλα αυτά μαζί είναι κάτι ωραίο ή κάτι άσχημο. Εκεί υπήρχε διαφωνία στην ομάδα, άλλοι είπαν ωραίο και άλλοι άσχημο και στο μεγάλο «γιατί» ανέφεραν ότι δεν είναι όλα καλά και η Μ είπε «Ξέρω ποιος είναι κακός, αυτός που έχει τον θυμό». Μερικά παιδιά αντέδρασαν και είπαν ότι όλοι περνούσαν ωραία στην ιστορία και ο Μπαρμπαμπούκοβος δεν ήταν κακός. Αρχίσε να μου λέει ο καθένας, τον αγαπημένο του ήρωα και με ποιον μοιάζει. ο Σ. μου είπε για παράδειγμα ότι είναι η κυρία Ριγανίτσα. Τότε άρχισε να αναρωτιέμαι αν γίνεται να είναι μόνο η κυρία Ριγανίτσα, και τον ρώτησα αν μοιάζει έστω λίγο με την κυρία Πιπεράκη, τον Μπαρμπαμπούκοβο, το Σερ Κουρκουμάτος, την Κανελίτσα και τον Μεσιέ Κύμιнос.

Κλείνοντας λοιπόν ξεκινήσαμε το πρώτο κινητικό παιχνίδι. Πριν από αυτό όμως αποφάσισαν μόνα τους να φτιάξουν το μείγμα τους και ενώθηκαν όλοι μαζί αγκαλιά, άλλοι

στο πάτωμα, σαν ένα ενιαίο πράγμα, φωνάζοντας μου «ανακάτεψε μας, είμαστε μείγμα». Ξεκινήσαμε λοιπόν το πρώτο κινητικό παιχνίδι, το οποίο πήγε πολύ καλά, καθώς τα παιδιά εξέφρασαν με όλο τους το σώμα τα συναισθήματα .. Το γλυπτό της αγάπης δημιουργήθηκε με αγκαλιές. Όλοι αντιλήφθηκαν την αγάπη με αγκαλιά και όταν εγώ σχολίασα ότι είναι πολύ ωραίο που συνεργαστήκαν και μοίρασαν την αγάπη τους, έφτιαξαν αρκετά παιδιά μαζί ένα ομαδικό γλυπτό για την αγάπη. Ήταν ενδιαφέρον ότι τα γλυπτά που φτιάχτηκαν δεν είχαν σχέση με τις φιλίες που κυριαρχούν μέσα στην ομάδα. Στον φόβο, οι περισσότεροι κρύφτηκαν πίσω από έπιπλα. Στο συγκεκριμένο παιχνίδι συμμετείχαν όλοι εκτός από τον Χ., ο οποίος είχε επιλέξει να κάνει κάτι μόνος του στην αρχή, αλλά κάπου στη μέση του παιχνιδιού συμμετείχε και ο ίδιος.

Όσον αφορά την παγωμένη εικόνα, ρώτησα τα παιδιά πως θα δημιουργήσουμε το γλυπτό που λέγεται μείγμα και μου ανέφεραν με συναισθήματα, προσπαθώντας να εξηγήσουμε τι είναι, αν μπορούμε να τα πιάσουμε, να τα δούμε ή να τα νιώσουμε. Προσπάθησαν λοιπόν να τα ορίσουν και είπαν ότι είναι μέσα μας, δίνοντας πολλά παραδείγματα. Χωρίς να το τροφοδοτήσω, ξεκίνησε από τα ίδια τα παιδιά μια συζήτηση σε μια προσπάθεια να τα κατανοήσουμε και να εξηγήσουμε, κάτι τόσο αόριστο. Συνεχίσαμε λοιπόν με την παγωμένη εικόνα, ο κάθε ένας από αυτούς, θα πρέπει να σκεφτεί ένα συναίσθημα που θέλει να εκφράσει. Κάθε ένας που σηκωνόταν έπαιρνε την πόζα του και μας έλεγε πιο συναίσθημα είναι. Όταν το γλυκό ήταν έτοιμο ,το φωτογράφισα για να τους το δείξει και ζήτησα να προσπαθήσουν να το ζωντανέψουν με κίνηση, ήχο ή όπως επιθυμούν. Το κινητικό πήγε πολύ καλά, τα παιδιά είχαν δημιουργήσει μια ωραία ατμόσφαιρα, που είχε ηρεμία, συγκέντρωση και υπομονή και σαν ιεροτελεστία πήγαιναν σιγά σιγά και ενώνονταν με το γλυπτό. Κλείσαμε φτιάχνοντας το εικαστικό έργο του μουσείου, που λέγεται «συναισθήματα». Τα παιδιά σε χαρτί του μέτρου ζωγράφισαν τα συναισθήματα και κάπως έτσι τελείωσε η παρέμβαση. Θεωρώ ότι η παρέμβαση πήγε πολύ καλά ,η διάρκεια της ήταν μιάμιση ώρα και τα παιδιά συμμετείχαν όλα, ενώ φάνηκε να απολαμβάνουν και να έχουν ανάγκη να εκφράσουν με διαφορετικούς τρόπους τα συναισθήματά τους.

5η Παρέμβαση

Στη συγκεκριμένη παρέμβαση έλειπαν ο Ν1 και η Α3. Η συγκεκριμένη παρέμβαση πήγε αρκετά καλά, όλοι συμμετείχαν στην κατασκευή της πλαστελίνης, καθώς και στα δύο κινητικά παιχνίδια. Στο πρώτο παιχνίδι, υπήρχαν διαφορετικές απόψεις για το συναίσθημα που κάθε τραγούδι εξέφραζε, εντύπωση μου έκανε ότι το τραγούδι που εγώ αντιλαμβανόμουν σαν λύπη για πολλά παιδιά απέδιδε τη χαρά. Στη συνέχεια, έγινε το

κινητικό παιχνίδι για τον χωρισμό των ομάδων και καταλήξαμε σε 4 ομάδες, που δημιουργήθηκαν από την ένωση 3 κεφαλιών. Οι ομάδες ήταν 3 ατόμων, ενώ μια είχε 4 άτομα. Σε κάθε ομάδα μοίρασα ένα μέρος από την πλαστελίνη που φτιάξαμε και έπρεπε να τη χωρίσουν μεταξύ τους, ώστε να δημιουργήσουν τους ήρωες της ιστορίας τους και να φτιάξουν και να μας παρουσιάσουν τη δική τους ιστορία. Επειδή ήταν η πρώτη φορά που θα φτιάχναμε μια ομαδική ιστορία, θεώρησα σημαντικό να περιορίσω λίγο την ιστορία τους. Τους είπα λοιπόν ότι η ιστορία πρέπει να είναι αρκετά μικρή και να δείχνει μια κατάσταση, π.χ. τρεις φίλοι που παίζουν με μια μπάλα ή 3 φίλοι που πάνε εκδρομή στο δάσος κλπ.. Σκοπός είναι τα παιδιά να μπορέσουν να εμψυχώσουν την πλαστελίνη, να δημιουργήσουν κάτι σαν ομάδα και στη συνέχεια να την παρουσιάσουν και εμείς να καταλάβουμε την ιστορία τους. Κατά τη διαδικασία αυτή παρατήρησα ότι σχεδόν όλα τα παιδιά στην αρχή ξεκίνησαν να φτιάχνουν κάτι δικό τους, υπερήρωες, ιππότες, εξωγήινους κλπ. χωρίς να μοιράζονται την ιδέα τους με την ομάδα. Μόνο με την παρέμβαση μου άρχισαν να αποφασίζουν σαν ομάδα, αν και πάλι κάποιες ομάδες δημιούργησαν ιστορίες που δεν αποτελούσαν πραγματικά κάτι συλλογικό, αλλά 3 ξεχωριστές ιδέες που παίχτηκαν παράλληλα.

Η 1η ομάδα συνεργάστηκε πολύ ωραία από την αρχή και έφτιαξε μια ιστορία, που αφορούσε 3 φίλους που πάνε βόλτα στο δάσος, μάλιστα έφτιαξαν με την πλαστελίνη και τα σκηνικά με δέντρα. Η 2η ομάδα έφτιαξε ένα κοινό πλάσμα που τον ονόμασαν «ζυμαρούλη» και μένει στην Ζυμαρουλοχώρα, περπατούσε σαν χλαπάτσα με τη βοήθεια όλων. Του αρέσει να παίζει με παιδιά και να τρώει πολλά γλυκά. Η 3η ομάδα έφτιαξε ένα πατημένο λυκάκι (1ος ήρωας) και ένα γατάκι (2ος ήρωας) που παίζουν μαζί και τρώνε ένα γλυκό(3ος ήρωας) και μια pizza(4ος ήρωας). Η 4η ομάδα ήταν η ομάδα που δυσκολεύτηκε πιο πολύ από όλους στο να ενώσουν τους ήρωες. Στην ομάδα συμμετείχαν ο Σ., ο Α. και ο Ν2. Τελικά έφτιαξαν ένα σκουπιδιάρικο, που μαζεύει πράγματα και τα πετάει σε μια χωματερή και του αρέσει πολύ αυτό γιατί του αρέσει η καθαριότητα. Δυστυχώς η δημιουργία της παράστασης πήρε αρκετή ώρα και κάπως στο τέλος κούρασε τα παιδιά, αφού δεν τελείωσαν όλοι στον ίδιο χρόνο. Έτσι λοιπόν, επιλέξαμε να μην τις παρουσιάσουμε. Όταν τελειώσαμε όλοι κάναμε ένα μπαλόνι και βρεθήκαμε σε έναν κύκλο, που η κάθε ομάδα μας μίλησε για την ιστορία της. Η παρέμβαση αυτή πήγε αρκετά καλά, αλλά όπως είπα στο τέλος φάνηκε ότι τα παιδιά κουράστηκαν και έτσι επέλεξαν να μην γίνουν οι παρουσιάσεις. Η διάρκεια της ήταν περίπου μια ώρα και 20 λεπτά.

6η Παρέμβαση

Στο 6ο εργαστήριο ήταν 14 παιδιά και έλειπε η Μ. Η συγκεκριμένη παρέμβαση, όσον αφορά το ζέσταμα και τα κινητικά παιχνίδια με τα περπατήματα πήγε αρκετά καλά. Παρόλα αυτά κατά τη διάρκεια των περπατημάτων άνοιξε η μύτη του Σ. και δημιουργήθηκε ένταση από την πλευρά των παιδιών και κάπως έχασαν την προσοχή τους. Ως εκ τούτου δυσκολεύτηκαν, ακόμα και όταν έγινε καλά ο Σ. να επανέλθουν στη δράση και να συγκεντρωθούν σε αυτή. Υπήρξε λοιπόν ένα διάλειμμα περίπου 10 λεπτά, τόσο για να βοηθήσουμε τον Σ. με την μύτη του, όσο και από την ταραχή και τον αποσυντονισμό της ομάδας. Στη συνέχεια παίξαμε το παιχνίδι με τον καθρέφτη αλλά ο Β. και ο Μ. δυσκολεύτηκαν πολύ να βρουν την συγκέντρωσή τους, κάτι που επηρέασε και την υπόλοιπη ομάδα. Τελικά ο Β. έγινε ζευγάρι με μενα. Ο Π. ενώ είχαμε πει ότι κοιτάμε το ζευγάρι μας και κάνουμε ό,τι κάνει, δυσκόλευε το ζευγάρι του και έτρεχε στον χώρο, με στόχο το ζευγάρι του να κάνει το ίδιο. Του εξήγησα ότι θα πρέπει να έχει στατική κίνηση, ώστε να προλαβαίνει το ζευγάρι του να καθρεφτίζει την κίνησή του. Το παιχνίδι αυτό το κάναμε 4 φορές, γιατί την πρώτη φορά η ομάδα βρισκόταν ακόμα σε σύγχυση και αφού είδα ότι τους βοήθησε να ηρεμήσουν, κράτησε παραπάνω.

Παρόλα αυτά δεν ήταν σε θέση να συνεχίσουν να κάνουν και τους καθρέφτες με το δαχτυλάκι, γιατί κάτι τέτοιο απαιτούσε ηρεμία και συγκέντρωση. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν πραγματοποιήθηκε και πήγαμε κατευθείαν στο τραπέζι να δημιουργήσουμε με τα δάχτυλα μας ήρωες, με χαρτοταινία και μαρκαδόρους φτιάχνοντας δαχτυλόκουκλες ή με ολόκληρο το χέρι μας. Ανέφερα στα παιδιά να προσέξουν που είναι τα μάτια του ήρωα τους και να τα συνδέσουν με την κίνηση που τους βολεύει, καθώς θα πρέπει να κοιτάει εκεί που πηγαίνει. Κάποια παιδιά έδωσαν ονόματα και πειραματίστηκαν ώρα με τις κούκλες. Τους φάνηκε αρκετά διασκεδαστικό ότι τα χέρια τους έγιναν κούκλες. Η Α2. έφτιαξε σε κάθε δάχτυλο άλλον ήρωα και είπε ότι είναι οικογένεια. Το παιχνίδι με τους πλανήτες και τους αστροναύτες πήγε καταπληκτικά. Τα ζευγάρια, τα επέλεξα εγώ και αποτελούνταν από παιδιά που δεν θα διάλεγαν συνήθως να συνεργαστούν. Κάθε ζευγάρι είχε μια καρέκλα και ο ένας από τους δύο καθόταν εκεί, αυτός ήταν ο πλανήτης.

Αρχικά σκοπός μου ήταν ο πλανήτης να βρίσκεται στο πάτωμα, αλλά επειδή ήταν μια δύσκολη μέρα της ομάδας, θεώρησα ότι ο περιορισμός της καρέκλας μπορεί να δημιουργήσει μια οριοθέτηση και να αποτελέσει βοήθημα για να συγκεντρωθούν. Το παιχνίδι με τους πλανήτες πήγε εξαιρετικά, τα παιδιά μαγεύτηκαν, συγκεντρώθηκαν και χαλάρωσαν απολαμβάνοντας τη διαδικασία. Αποτέλεσε ουσιαστικά τη στιγμή που όλες οι δυσκολίες της ημέρας εξαφανίστηκαν και οι πλανήτες με κλειστά μάτια αισθάνονταν, ενώ οι αστροναύτες ανακάλυπταν. Το παιχνίδι εξελίχθηκε ταξιδεύοντας οι αστροναύτες και σε

άλλους πλανήτες. Κλείσαμε ζωγραφίζοντας τους πλανήτες με μαρκαδόρους, λαδοπαστέλ και ξυλομπογιές στο τραπέζι, άλλοι είδαν λουλούδια στους πλανήτες τους, βουνά και ο καθένας ζωγράφησε τον πλανήτη που ανακάλυψε δίνοντάς το στο ζευγάρι του και εξηγώντας τι είδε εκεί.

Πραγματικό ενδιαφέρον μου έκανε ότι ο Χ. συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες και συνεργάστηκε με το εκάστοτε ζευγάρι. Το εργαστήριο αυτό, που για ακόμα μια φορά τα παιδιά ήταν οι κουκλοπαίχτες και όχι εγώ, φάνηκε ότι δυσκόλεψε τα παιδιά. Γνωρίζοντας τα παιδιά και βλέποντας πως εξελίχθηκαν κάποιες δράσεις, όπως το ζέσταμα, τα περπατήματα, οι αστροναύτες και η χαρτογράφηση των πλανήτων, θεωρώ ότι ο χρόνος της παρέμβασης ήταν σωστός και ότι τα παιδιά ήταν έτοιμα να γίνουν κουκλοπαίχτες. Παρόλα αυτά, η μύτη που άνοιξε και ότι δεν είχαν βγει καθόλου τα παιδιά στην αυλή, όπως έμαθα μετά, πιστεύω πως έκανε το εργαστήριο αυτό να είναι αποσπασματικά καλά και όχι ολιστικά. Αφήνοντας μου μερικούς προβληματισμούς και μια ασαφή εικόνα για το αν ήταν το ίδιο το εργαστήριο ή η δύσκολη μέρα των παιδιών υπεύθυνη και το ατύχημα του Σ. Επιπλέον αναρωτιέμαι, αν το παιχνίδι με τους πλανήτες ερχόταν την στιγμή της έντασης, θα μπορούσε να αλλάξει η πορεία του εργαστηρίου, καθώς και τι έκανα λάθος σαν εμπυχώτρια ή τι χειρίστηκα σωστά. Η διάρκεια ήταν πάλι μιάμιση ώρα με 15 περίπου να έχουμε σταματήσει.

7η Παρέμβαση

Στο εργαστήριο αυτό ήταν 14 παιδιά και έλειπε η Μ. Ο κύκλος και το πρώτο παιχνίδι πήγε εξαιρετικά, τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα με το ότι θα φτιάξουν τη δική τους παράσταση και θα γνωρίσουν τη «Σχηματούπολη». Η διαδρομή ήταν η διαδρομή μας προς την «Σχηματούπολη» και τους άρεσε πολύ. Όταν εξήγησα το παιχνίδι και είπα να το κάνω μια φορά να το δουν, μου είπαν να με βοηθήσουν και έτσι κάθε φορά που πηδούσα στο επόμενο σχήμα, περίμενα από τα παιδιά να μου πουν τι να κάνω. Το συγκεκριμένο παιχνίδι και ο κύκλος χωρίς να το καταλάβουμε κράτησε περίπου 45 λεπτά, τα παιδιά είχαν ενθουσιαστεί με το παιχνίδι. Βρεθήκαμε ξανά σε κύκλο και τους μοίρασα τα σχήματα, ώστε να κάνουν την κατασκευή τους εκεί. Δημιούργησαν τους ήρωες τους με πολλές λεπτομέρειες και όποιος τελείωνε, πειραματιζόταν με την κούκλα του. Γενικότερα, στη συγκεκριμένη παρέμβαση το κλίμα στην ομάδα ήταν πολύ ευχάριστο, τα παιδιά μεταξύ τους είχαν διάθεση για συνεργασία, βοηθούσε το ένα το άλλο και παρατηρούσα ότι άκουγαν πραγματικά και σε βάθος το ένα το άλλο. Ακόμα και στα πιο απλά πράγματα, όπως όταν κάποιος χρειαζόταν μια κόλλα. Ο Μ. αποφάσισε να κόψει το σχήμα του και μου είπε ότι τον έκανε «μωρό-ήρωα». Η κατασκευή κύλισε όμορφα, χρησιμοποιήσαμε και σιλικόνη για να σταθεροποιήσουμε τα

αντικείμενα που έπεφταν, τα παιδιά συνέχισαν να έχουν περιέργεια και ενδιαφέρον για αυτό που θα ακολουθούσε. Όποια παιδιά τελείωναν έφτιαχναν με δική τους απόφαση, ιστοριούλες μεταξύ τους. Όσον αφορά τον χρόνο είχαμε ξεφύγει αρκετά, αφού είχε περάσει 1 ώρα και 10 λεπτά, όταν τελειώσαμε την κατασκευή. Λόγω όμως της συγκέντρωσης της ομάδας, θεώρησα ότι είναι σε θέση χωρίς να κουραστούν να συνεχίσουμε το πρόγραμμα και αν έβλεπα ότι σιγά σιγά η ομάδα άρχιζε να εξαντλείται, με τόση ώρα οργανωμένη δράση, θα αναπροσαρμόζαμε το εργαστήριο.

Μαζέψαμε λοιπόν τον χώρο για να είμαστε έτοιμοι να χωριστούμε στις ομάδες. Εξήγησα την ιστορία και χωρίσαμε τις ομάδες με βάση τα σχήματα. Τα σχήματα που είχα δώσει στα παιδιά ήταν πάλι με βάση ζευγάρια και ομάδες παιδιών που ήθελα να δουλέψουν και να συνεργαστούν μαζί, ενώ γνώριζα ότι δεν θα αποτελούσαν την προσωπική τους επιλογή για συνεργασία. Χωρίστηκαν λοιπόν με τις ομάδες τους, βρίσκοντας 4 διαφορετικά και μακρινά σημεία μέσα στην τάξη. Τους δόθηκε χρόνος να συζητήσουν και να σκεφτούν όλοι μαζί την ιστορία που θα μας παρουσιάζαν, καθώς και χρόνος για πρόβες και πειραματισμό. Εκτός από εμένα, υπήρχαν οι δύο βασικές δασκάλες και η δασκάλα του Χ. Ζήτησα τη βοήθειά τους και κάθε δασκάλα ανέλαβε μια ομάδα. Οι πληροφορίες που έχουμε για την κάθε χώρα είναι η εξής:

Ορθογωνούπολη: Οι ήρωες είναι ο ορθογώνιος, ο Φλας captain woman, ο Ορθογώνο- Unicorn και ο Superορθογώνιος. Στην Ορθογωνούπολη, όλοι οι κάτοικοι μπορούσαν να πετάξουν και ο μόνος λόγος που έφυγαν, ήταν γιατί ήθελαν να δείξουν και σε άλλους πως να πετάνε γιατί ήταν πολύ ωραία. Επιπλέον, είχαν περιέργεια να μάθουν τι δυνάμεις έχουν οι άλλοι.

Κυκλούπολη: Οι ήρωες της Κυκλούπολης είναι η πριγκίπισσα Κυκλοσαβέλα, η κυκλόγατα και ο Αγριόσκυλος. Στην αρχή στην Κυκλούπολη, δεν υπήρχαν αγριόσκυλα και ήταν όλα ωραία. Όμως όταν ήρθε ο Αγριόσκυλος, τα πράγματα έγιναν δύσκολα και αποφάσισαν να φύγουν, καθώς κουράστηκαν να κυλάνε συνεχώς για να σωθούν και πήγαν με Αεροπλάνο στη Σχηματούπολη. Πίστευαν ότι θα περάσουν ωραία γιατί θα κάνουν φίλους που δεν είναι μόνο κύκλοι.

Τετραγωνούπολη: Τους αρέσει να παίζουν τουβλάκια, lego, αυτοκινητάκια. Επιπλέον, τους αρέσει που η πόλη είναι γεμάτη ταμπέλες. Το αγαπημένο τους φαγητό είναι μακαρόνια με κιμά και σάλτσα από γιουβαρλάκια. Μια μέρα καθώς έτρωγαν πρωινό, έπεσε με το κεφάλι ο ένας και χτύπησε λίγο. Γενικά όμως αυτό ήταν μεγάλο πρόβλημα, γιατί σε αυτή την πόλη συνέχεια χτύπαγαν και κουτουλάγανε ο ένας τον άλλο, αυτός είναι και ο λόγος που έφυγαν.

Τριγωνούπολη: Η Τριγωνούπολη δεν έχει ούτε έπιπλα, ούτε τίποτα, μόνο μια σπασμένη τσουλήθρα. Οι ήρωες της ιστορίας ήταν ο κος Σκουπάτος, η Έλσα η Τριγωνούλα, ο Φλας και το Μωροτρίγωνο. Έτρωγαν μόνο μακαρόνια κοκκινιστά σε σχήμα τρίγωνου. Η πόλη είχε την σπασμένη τσουλήθρα, όλα τα φώτα ήταν τρίγωνα και κάποια σπίτια ήταν πολύ παλιά και είχαν γκρεμιστεί.

Όταν ξεκίνησε η παράσταση, δόθηκαν μερικές πληροφορίες. Οι ήρωες πρέπει να είναι κρυμμένοι μέχρι να ξεκινήσει η παράσταση, η οποία ξεκινάει όταν χτυπήσουμε 3 κουδούνια, οι κούκλες μιλάνε και λένε την ιστορία τους και όχι εμείς για αυτούς. Τις κινούμε, γιατί μόνο έτσι είναι ζωντανές. Δώσαμε χρόνο στην ομάδα να ετοιμαστεί και να ησυχάσει, βρίσκοντας μαξιλάρια για να κάτσουν οι θεατές. Σβήσαμε τα φώτα και ανάψαμε μόνο αυτά της σκηνης (αν και λόγω ότι ήταν μέρα, δεν λειτούργησε ιδιαίτερα). Κάναμε ησυχία και όταν η ομάδα ήταν έτοιμη με ενημέρωνε για να χτυπήσω τα τρία κουδούνια. Κατά την διάρκεια της παράστασης μάθαμε και άλλες πληροφορίες, ενώ υπήρχε διάδραση με το κοινό, το οποίο μπορούσε να κάνει ερωτήσεις. Επιπλέον μάθαμε και νέες πληροφορίες, όπως ότι οι ήρωες της Ορθογωνούπολης ήρθαν στη Σχηματούπολη, γιατί ήθελαν να μάθουν και σε άλλους να πετούν. Αλλά φύγανε κιόλας, επειδή είχαν βαρεθεί εκεί και από την βαρεμάρα τους δεν μπορούσαν να πετάξουν πια. Επιπλέον, στη Σχηματούπολη θα μάθουν διάφορα πράγματα στους υπόλοιπους. Όταν τους ρώτησα αν αυτοί θα μάθουν τίποτα από τους άλλους είπαν πως όχι. Αναρωτήθηκα λοιπόν, αν ξέρουν να τσουλάνε και μου είπαν μπορούν και μάλιστα μας το έδειξαν. Ο μόνος λόγος που έφυγαν είναι ότι δεν είχε τσουλήθρες και παιδικές χαρές. Η παράσταση της Κυκλούπολης έγινε χωρίς λόγια, μόνο με φωνές και κινήσεις, που ήταν αρκετά περιγραφικές. Ρώτησα την ομάδα τι κατάλαβε και κατάλαβαν ότι κάποιος τους κυνηγούσε και έφυγαν, τα παιδιά εξήγησαν την ιστορία τους και με λόγια στους συμμαθητές τους.

Τα τετράγωνα έδειξαν με κίνηση πάρα πολύ ωραία, πως έπεφταν ο ένας πάνω στον άλλο. Επιπλέον πρόσθεσαν ότι είχε πολλά τρομακτικά ζώα και έναν δεινόσαυρο που πήγε να τους καταβροχθίσει. Και έδειξαν τον φόβο με τις κούκλες τους. Έτρεχαν πέρα δώθε για να σωθούν. Στην Τριγωνούπολη ήρθε και εκεί ένα τέρας και κρύφτηκαν κάτω από την τσουλήθρα. Το τέρας γκρέμισε τα σπίτια τους, γι' αυτό έφυγαν και πήγαν στη Σχηματούπολη να φτιάξουν καινούρια σπίτια. Τα παιδιά με τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους έφτιαζαν υπέροχες παραστάσεις εκφράστηκαν και ανέλυσαν ιδιαίτερα τους ήρωες τους. Η συγκεκριμένη παρέμβαση είχε διάρκεια 2 ώρες, παρόλα αυτά όλα τα παιδιά από την αρχή μέχρι το τέλος συμμετείχαν ενεργά, συνεργάστηκαν, αυτοσχεδίασαν και εκφράστηκαν.

8η Παρέμβαση

Στη συγκεκριμένη ήταν 12 μαθητές, έλειπε η Α.3, η Α.2 και η Μ. Η συζήτηση στον κύκλο ήταν αρκετά δημιουργική. Ξεκινήσαμε παρατηρώντας όλα αυτά που έχουν ανακαλύψει μέσα από το πρότζεκτ που τρέχουν, το τελευταίο δίμηνο. Εκεί λοιπόν εντόπισα εγώ ένα κενό και προσπαθήσαμε να το βρούμε. Τους ανέφερα, ότι οι άνθρωποι έχουμε κάποιες ανάγκες για να ζήσουν και να σκεφτούμε ποιες είναι αυτές. Τα παιδιά τόνισαν την ανάγκη του ανθρώπου για φαγητό και ανέφεραν ότι αν δεν είχαμε θα πεθαίναμε. Προσπαθήσαμε να βρούμε και άλλες πρωταρχικές ανάγκες ή ανάγκες ζωτικής σημασίας και ανέφεραν το οξυγόνο, εκεί έγινε μια συζήτηση γιατί δεν υπάρχουν άνθρωποι στους άλλους πλανήτες. Τότε ο Δ. είπε ότι υπάρχουν άνθρωποι στο διάστημα γιατί εκεί μπορούν να ζήσουν, αφού έχει οξυγόνο. Άρχισα να ρωτάω λοιπόν αν ξέρει κανείς, οι αστροναύτες τι ρούχα φορούν και αν μπορούν να φανταστούν τον λόγο. Ο Β. είπε ότι και οι δύτες φορούν γυάλες στο κεφάλι τους με οξυγόνο και καταλήξαμε ότι ο λόγος είναι ότι ο άνθρωπος στο φεγγάρι και τον βυθό δεν έχει το οξυγόνο που χρειάζεται για να ζήσει. Καταγράψαμε λοιπόν σε ένα χαρτόνι τις ανάγκες που ανέφεραν τα παιδιά, όπως φαγητό, νερό, οξυγόνο. Ανέφερα λοιπόν ότι αυτές οι ανάγκες είναι ζωτικής σημασίας όμως ο άνθρωπος έχει και άλλες ανάγκες για να νιώθει ασφαλής και να είναι ευτυχισμένος.

Ζήτησα να δουν τους φίλους τους και να σκεφτούν κάποιες ανάγκες που έχουν κοινές μεταξύ τους και πράγματα που έχουν όλοι. Ακούστηκαν αρχικά πράγματα όπως το κλάμα, να ρευστόμαστε κ.α.. Μετά ένα παιδί ανέφερε τον ύπνο και ένα άλλο ανέφερε τα Μ.Μ.Μ. για να έρθει στο σχολείο. Στο σημείο αυτό αναφέραμε την ανάγκη για μόρφωση. Συνεχίσαμε ανακαλύπτοντας την ανάγκη για ρούχα, ώστε να προστατευόμαστε από το κρύο, όπως και στέγη για να νιώθουμε ασφαλείς. Η συζήτηση οδηγήθηκε στους ανθρώπους, που δεν έχουν σπίτι και το πως μπορεί να νιώθουν, αναφέρθηκαν σε ανθρώπους που βλέπουν στον δρόμο, καθώς και για παιδιά που δεν έχουν γονείς και είναι μόνα τους. Η Α1. μίλησε για έναν άνθρωπο που δεν έχει σπίτι και δεν έχει πόδια και βλέπει καθημερινά στον δρόμο. Αναφέρθηκαν στην ανάγκη για υγεία και νοσοκομεία, αλλά και στις ράμπες αναπήρων. Οδήγησα κάπως την συζήτηση προς τις κοινωνικές ανάγκες και τις διαφορετικές σχέσεις που δημιουργούνται για να καλύψουν την κοινωνική ανάγκη, όπως φίλοι, συμμαθητές, οικογένεια, μαμά-παιδί κ.α... Τους ανέφερα ότι την άλλη φορά θα φτιάξουμε τα σπίτια και τον κόσμο των ηρώων. Ψάχναμε λύσεις για πώς να φτιάξουμε τον μικρόκοσμο και καταλήξαμε μαζί με τα παιδιά σε κουτιά παπουτσιών, τα οποία θα φέρουν την επόμενη φορά. Ξεκινήσαμε λοιπόν να ετοιμάζουμε τους ήρωες για το κουκλόσπιτο μας με αλατοζύμη.

Η αλατοζύμη ήταν έτοιμη από εμένα και τη μοίρασα στα παιδιά. Τα παιδιά έφτιαξαν μικροσκοπικά ανθρωπάκια, άλλα με κουπάτ και άλλα προσπάθησαν μόνα τους. Όλα τα παιδιά δημιούργησαν τους ήρωες που θα βάλουν στο κουκλόσπιτο, ενώ έφτιαξα μερικούς και εγώ για τα παιδιά που έλειπαν. Επειδή κάποιοι ήρωες ήταν αρκετά εύθραυστοι και δεν μπορούσαν να σταθούν όρθιοι, τόνισα στα παιδιά ότι μετά θα παίξουν κουκλοθέατρο στον κόσμο που θα φτιάξουν. Τελειώσαμε την κατασκευή και ήμασταν έτοιμοι για παιχνίδι. Πριν ξεκινήσει το παιχνίδι κάναμε ένα γρήγορα ζέσταμα για να ξεπιαστούμε. Γυμνάσαμε χέρια, πόδια και ολόκληρο το σώμα και πλέον ήμασταν έτοιμοι. Τα παιδιά συμμετείχαν στο παιχνίδι και έφτιαξαν πολύ πρωτότυπα γλυπτά, κάθε φορά με ενημέρωναν τι αναπαριστούσαν με το σώμα τους. Συνεχίσαμε στην παντομίμα που πήγε φανταστικά, οι σχέσεις που δημιούργησαν ήταν μαμά-παιδί, συνάδελφοι μουσικοί, δυο μπαμπάδες με το παιδί τους, φίλοι που παίζουν μπάλα, μαμά-παιδί που φτιάχνουν καπέλα. Η μαμά του Ν2. , που έκανε τη συγκεκριμένη παντομίμα μαζί με το Μ. εργάζεται φτιάχνοντας καπέλα. Τελικά επειδή είχε περάσει η ώρα δεν βάλναμε τα ανθρωπάκια μας, αλλά επειδή είχαν ψηθεί τους τα μοίρασα στα ζευγαράκια που ήταν και τους έδωσα λίγο χρόνο να αυτοσχεδιάσουν και να πειραματιστούν μεταξύ τους.

Η παρέμβαση είχε διάρκεια μιάμισης ώρας και φάνηκε να την απολαμβάνουν, να δημιουργούν σχέσεις και να συμμετέχουν ενεργά όλοι στη συζήτηση, με σεβασμό ο ένας προς τον άλλο. Γενικότερα το τελευταίο διάστημα εντόπιζα έντονα ότι τα παιδιά λειτουργούν ομαδικά, χωρίς να απομακρύνουν κάποιον από την ομάδα.

9η Παρέμβαση

Στην παρέμβαση αυτή έλειπαν πολλά παιδιά, έλειπε ο Χ., η Ι2, η Α1., η Α3.. και ο Δ. Η παρέμβαση ξεκίνησε με την ιστορία της δαχτυλόκουκλας και τα παιδιά άκουγαν με ενθουσιασμό, πόσο μεγάλος της φαίνεται αυτός ο κόσμος. Τη ρωτούσαν πράγματα, όπως που κοιμήθηκε χθες. Η Ι1. διαπίστωσε ότι το ίδιο συμβαίνει και στα μυρμήγκια και ότι και για άλλα ζώα ο κόσμος αυτός είναι τεράστιος. Της είπαν ότι και εκείνη, μπορεί να ζήσει στον κόσμο που θα φτιάξουν και τους έδωσα την κούκλα να την πιάσουν και να πει ο καθένας κάτι με την κούκλα στο χέρι. Ο Π. θυμήθηκε ένα άλλο μικρό πλασματάκι που είχαμε γνωρίσει τη «Λίλη». Στη συνέχεια, κατευθυνθήκαμε στο τραπέζι για το κατασκευαστικό. Η συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν καθαρά κατασκευαστική παρέμβαση, έπρεπε τα παιδιά να φτιάξουν από την αρχή το σκηνικό τους, που θα μπορούσαν να παίξουν. Τα παιδιά με κουτιά από παπούτσια και διάφορα υλικά είχαν τη δυνατότητα να φτιάξουν τον μικρόκοσμό τους, όπως τον φαντάζονταν, έχοντας επιρροές από τον κόσμο των ανθρώπων. Υπήρξε έντονος

πειραματισμός με τα υλικά, ειδικότερα με τα loose parts και ανακυκλώσιμα υλικά. Ίδια υλικά χρησιμοποιήθηκαν με πολύ διαφορετικό τρόπο και δημιούργησαν πρωτότυπους μικρόκοσμούς. Η διαδικασία κατασκευής κράτησε περίπου 40-50 λεπτά και τα παιδιά φάνηκε να την απολαμβάνουν ιδιαίτερα, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να προτείνει το ένα στο άλλο πράγματα. Όσον αφορά το μοίρασμα των υλικών, παρατήρησα ότι σε κάποια υλικά που ήθελαν δυο άτομα, ο τρόπος που διαχειρίστηκαν και αποφάσισαν ποιος θα το πάρει ήταν μέσα από συζήτηση και χωρίς να ζητήσουν τη βοήθεια τη δική μου ή της δασκάλας. Ξεκίνησα δίνοντάς τους τα ανθρωπάκια από την προηγούμενη φορά, ώστε να έχουν χρόνο να στεγνώσουν και όποιος τελειώνει να μπορεί να παίξει με το κουκλόσπιτό του.

Τα κουτιά ήταν μοναδικά και μου μίλησαν για αυτά. Χρησιμοποιήσαμε σιλικόνη για να κολλήσουμε καλύτερα τα αντικείμενα. Οι μικρόκοσμοι που φτιάχτηκαν είναι οι εξής: Ο



N1. έφτιαξε τον εαυτό του ξαπλωμένο σε έναν κήπο, όπως είναι και στον κανονικό του κήπο, από την μια πλευρά είχε ζωγραφίσει με μπατονέτα και τέμπερα λουλούδια και μου είπε ότι αυτά είναι ανθισμένα, ενώ την άλλη πλευρά που ήταν μόνο πράσινη τα κουρέψαν. Είχε φτιάξει και ένα σπίτι, όπως επίσης τη μαμά του και τον μπαμπά του. Η I. είχε φτιάξει, ένα σπίτι με παράθυρα, ένα δέντρο από πηλό και γύρω

λουλούδια. Ο A. έφτιαξε ένα εργοστάσιου, που από τη μια πλευρά της κατασκευής παίρνουν τα σπίτια νερό για την βρύση και την τουαλέτα και από την άλλη μοιράζεται στα σιντριβάνια της πόλης. Ο Σ. έφτιαξε ένα σπίτι και έναν πύργο με πολλά παιχνίδια, έφτιαξε τραμπολίνο, σκαρφαλώματα με μικρά ξύλινα τουβλάκια και με σχοινιά έφτιαξε αναρρίχηση. Η Μ. έφτιαξε ένα σπίτι με ένα ανθρωπάκι που κοιμάται και έχει 2 παιδιά, είχε τεράστια αυλή και πισίνα. Η Α3. έφτιαξε μια παιδική χαρά για να παίζουν τα παιδιά με τραμπάλα, χρησιμοποιώντας φελλό και πάνω ένα γλωσσοπίεστρο, ένα «γύρω-γύρω όλοι» κ.α. Ο Μ. έφτιαξε μια θάλασσα με ζώα του βυθού και νησιά. Ο Π έφτιαξε από την πάνω πλευρά του κουτιού, ουσιαστικά στο καπάκι, ένα σπίτι, έναν λαβύρινθο και μια φουσκωτή πισίνα. Ο

N2. έφτιαξε ένα εργοστάσιο με πάρα πολλές καμινάδες. Τέλος ο Β. έφτιαξε έναν τεράστιο πύργο με φελλούς, ζωγράφισε με τέμπερα τον ουρανό και το γρασίδι και έβαλε μερικά παιχνίδια για να παίζουν τα παιδιά γύρω από τον πύργο. Όταν τελειώσαμε την κατασκευή, έδωσα λίγο χρόνο στα παιδιά να δει ο ένας του άλλου και να μιλήσουν για αυτή, να παίζουν με το κουκλόσπιτό τους ,καθώς και να αλληλεπιδράσουν με τα άλλα κουκλόσπιτα. Τα παιδιά έδειξαν τα σπίτια τους και στην Φι.. Η παρέμβαση είχε διάρκεια 1 ώρα και 10 λεπτά.

10η Παρέμβαση

Στο συγκεκριμένο εργαστήριο έλειπε η Α2 και ο Ν1. Ξεκινήσαμε με τη γνωριμία με τον Μποινγκ-Μποινγκ και πριν τον γνωρίσουν τους είπα ότι έμαθα ότι θέλει να σας πάει ένα ταξίδι στην χώρα του. Τότε ξετρελάθηκαν αφού έχουμε ταξιδέψει σε πολλά μέρη μέσα από τις παρεμβάσεις και άρχισαν να λένε διάφορες επιλογές , όπως η Ισπανία, η «ανθρωποχώρα». Τους είπα ότι μόλις τον γνώρισα σκέφτηκα πόσο τους μοιάζει και ότι σίγουρα θα ήταν τρομερό να γνωριστούν. Εξήγησα ότι μου θύμισε αυτούς στον τρόπο που χαιρόταν, στα παιχνίδια που του άρεσαν και όταν τον έβλεπα να παίζει με τους φίλους του. Γιατί φυσικά έχει πολλούς φίλους και καλούς! Ο Β. πετάχτηκε και είπε «τη Μυρτώ». Μόλις βγάζω το σκουλήκι αναφέρει ο Σ. «α! μας μοιάζει».

Τα παιδιά ξετρελάθηκαν με το σκουλήκι, τους φάνηκε τόσο αστείο, κάποιες στιγμές πήγαιναν να το αρπάξουν, αυτό έτρεμε και φοβόταν. Αποφασίσαμε να κάνουμε μια συμφωνία να μην τον πειράζουν, γιατί «είναι το σώμα του και του ανήκει», όπως έλεγαν και τα ίδια τα παιδιά. Άρχισαν να του λένε ότι μοιάζει με πατάτα , μεγάλο χέρι, φίδι και η Ι2. ρώτησε «είσαι σφουγγάρι;». Το σκουλήκι απάντησε «όχι!» και ότι ούτε πατάτα είναι, γιατί οι πατάτες δεν χοροπηδάνε, ούτε μπορούν να κάνουν τέτοια κόλπο και άρχισε να κάνει κόλπα. Η Μ. τον ρώτησε «γιατί είσαι τόσο μικρός;» και απάντησε «Μα δεν είμαι μικρός, εσείς είστε μεγάλοι» τότε η Ι2 του απαντάει «εεε! Είσαι λίγο μικρός, αλλά είσαι και λίγο ψηλότες» και η Ι1 τον ρώτησε ποιο είναι το όνομα του. Το όνομα του είναι Μπόινγκ-μπόινγκ και η Α3 αναρωτήθηκε αν τον ονόμασαν έτσι, επειδή χοροπηδάει συνέχεια και απάντησε πως ναι, αλλά ξέρει και να σέρνεται και τους έδειξε και αυτό. Ο Μπόινγκ- Μπόινγκ που ήταν κάπως έντονος σαν χαρακτήρας και δεν του άρεσε καθόλου να τον πειράζουν θεώρησε πως ήρθε η στιγμή να ξεκαθαρίσει κάποια πράγματα για αυτό και είπε «Καταρχάς θέλω να πω κάτι που μου είπες πριν, εγώ μικρούλης δεν είμαι! Μεγάλος δεν είμαι, αλλά μικρούλης δεν είμαι.». Ο Σ. λέει ότι είναι μεσαίος και ο Μπόινγκ-Μπόινγκ συμφωνεί και τονίζει «ότι το μικρούλι το κάνατε την άλλη φορά και εγώ σε αυτά τα σπίτια δεν χωρούσα!». Κάποιος πήγε να τον πατήσει και ο Μπόινγκ-Μπόινγκ έβαλε τα κλάματα, ο Δ. του είπε αν θέλει μια αγκαλιά, και

τον ηρέμησε στην αγκαλιά του. Όλοι ήθελαν μια αγκαλιά μετά και πήγε σιγά σιγά να τον γνωρίσουν και να τον ακουμπήσουν.

Στη συνέχεια, ο Ν2 ρώτησε αν ο Μπόινγκ-Μπόινγκ μπορεί να κάνει το σκουλήκι και η απάντηση ήταν πως όλα μπορεί να τα κάνει. Ο Π. τον ρώτησε λοιπόν αν μπορεί να γίνει καμηλοπάρδαλη και ο Μπόινγκ-Μπόινγκ πάγωσε γιατί του φάνηκε αρκετά δύσκολο και τα παιδιά γέλασαν. Γενικότερα από όλους τους ήρωες που γνώρισαν, ο Μπόινγκ-Μπόινγκ μέσα από την αφηρημένη του μορφή (ούτε μάτια δεν είχε) εξίταρε περισσότερο τη φαντασία τους, καθώς μπορούσαν να σκεφτούν τόσα πράγματα για αυτόν. Υπήρξε μεγάλη αμεσότητα με τον συγκεκριμένο ήρωα. Οι ερωτήσεις και οι απορίες ήταν τόσες πολλές, που θα αναφέρω κάποιες από αυτές. Ο Α. ρώτησε «Ποια είναι η χώρα σου;» και όλοι περίμεναν να ακούσουν. Η χώρα του λοιπόν ήταν η Μεσαιχώρα και όταν ανέφερε ότι έμαθε από έναν επισκέπτη, μεγάλου μεγέθους, ότι υπάρχει έναν κόσμο με περίεργα πλάσματα σε διαφορετικά μεγέθη που ζούνε όλοι μαζί, ο Β αναρωτήθηκε αν το πλάσμα ήταν χιμπατζής. Αναφερόμενος στα περίεργα πλάσματα που ζουν εκεί τα παιδιά άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι μιλάει για τον κόσμο τους και άρχισαν να του λένε διάφορα πλάσματα που πετούν, μικρά πλάσματα, πλάσματα που κολυμπάνε κ.α.

Ζήτησε λοιπόν να πάμε όλοι μαζί στη Μεσαιχώρα, ώστε να μας δείξει, πόσο φοβεροί και τρομεροί είναι οι φίλοι του. Ξεκινήσαμε το μαγικό ταξίδι, που γινόταν μέσα από τις κινήσεις που μας έδειχνε ο Μποινγκ-Μποινγκ, καθώς τα παιδιά τις επαναλάμβαναν. Ο Χ. κατά τη διάρκεια της συζήτησης και ακριβώς μετά την αγκαλιά του Μποινγκ-Μποινγκ με τα παιδιά, έφυγε για λίγο και ξαναήρθε στην ομάδα μόλις ξεκίνησε το επόμενο παιχνίδι. Όταν φτάσαμε στην Μεσαιχώρα, έδωσα σε κάθε παιδί την προσωπική του κούκλα-σκουλήκι. Έφτιαξαν μια γραμμή με τον Μποινγκ-Μποινγκ απέναντι τους και τους έδωσα λίγο χρόνο, να πειραματιστούν με την κούκλα και να σκεφτούν που είναι τα μάτια τους. Η γυμναστική



πήγε καταπληκτικά. Τα παιδιά έκαναν φοβερά κόλπα ειδικά στον αυτοσχεδιασμό με τα σκουλήκια τους και μαγεύτηκαν από τις δυνατότητες της κούκλας και τα κόλπα που μπορούσε να κάνει, ως εκ τούτου και με τις δικές τους δυνατότητες.

Το συγκεκριμένο υλικό

θεωρώ ότι είναι ιδιαίτερα ελκυστικό, αφού η κίνηση βγαίνει αβίαστα και η κούκλα μοιάζει να παίρνει κατευθείαν ζωή, με αποτέλεσμα να σε παρασέρνει στη ζωή της. Είχα σκοπό να αποτελέσει από την αρχή το υλικό που θα βασιστούν οι 3 παρεμβάσεις που επίκεντρο έχουν την εμπύχωση και να το χειριστούμε σε διάφορες μορφές του. Τα παιδιά προσπάθησαν και φυσικά πέτυχαν όλες τις κινήσεις και όσον αφορά τον ελεύθερο χορό, τα αποτελέσματα ήταν φανταστικά. Οι κινήσεις δεν περιορίστηκαν μόνο σε αυτές που είχα αναφέρει, αλλά γίναμε πουλιά και πετάξαμε, κάναμε κεράκι και βαθιά καθίσματα, προσπαθήσαμε να γίνουμε σαλιγκάρι κ.α. παίρνοντας ιδέες και από τα παιδιά.



Τόσα τα αγαματάκια ,όσο και οι μουσικές καρτέκλες (δυο εκδοχές) πήγαν φανταστικά και τα παιδιά διασκέδασαν και απήλαυσαν το παιχνίδι. Τα παιδιά δεν έπαιρναν τα μάτια τους από τα σκουλήκια, ενώ τα σκουλήκια περνούσαν υπέροχα. Σαν να ήταν γεννημένοι κουκλοπαίχτες, έμοιαζαν αόρατοι, ενώ τα σκουλήκια ζούσαν τη ζωή τους!! Στα αγαματάκια κατά τη διάρκεια της μουσικής μετά τον ελεύθερο χορό έδιναν εντολές για το πώς να κινούνται, όπως όλα τα σκουλήκια να σέρνονται ή να χοροπηδάνε, ή να περπατάνε ή να χοροπηδάνε στο κεφάλι μας κ.α.. Όποιος έβγαινε καθόταν σε ένα

άλλο τραπέζι και χόρευε στον ρυθμό της μουσικής. Τις δυο εκδοχές από τα μουσικά μαξιλάρια, τις είχαμε παίξει με τα παιδιά στο πρώτο εργαστήριο, μόνο που αυτή τη φορά, παίχτες ήταν οι κούκλες. Επέλεξα να παίξουμε με τις κούκλες, διάφορα παιχνίδια που έχουμε παίξει και μαζί.

Σε αυτό το σημείο θα χαιρετούσαμε τα σκουλήκια να πάνε για ύπνο και θα γνωρίζαμε κάποια άλλα πλάσματα της Μεσαιόπολης, αλλά τα παιδιά αποφάσισαν να χαιρετήσουν κάθε σκουλήκι ξεχωριστά με ένα τραγούδι που χαιρετιούνται σαν ομάδα. Χαιρετούσαμε μια μια κούκλα και πηδούσε στο κουτί για να πάει για ύπνο. Στην συνέχεια χωριστήκαμε σε 3

ομάδες των 5,4 και 4. Τελευταίο παιχνίδι ήταν οι αστροναύτες και οι πλανήτες, τα παιδιά συνεργάστηκαν αρκετά καλά στην κίνηση. Το παιχνίδι αυτό ήταν αρκετά χαλαρωτικό και



φάνηκε να το απολαμβάνουν ιδιαίτερα, καθώς δημιουργούσε μια μαγική αίσθηση στο παιδί που έκανε τον πλανήτη, ότι ένα πλάσμα ταξιδεύει πάνω στο σώμα του. Παράλληλα τα παιδιά που έκαναν τους αστροναύτες είχαν μια πρωτόγνωρη έκφραση στο πρόσωπό τους για αυτό που ζούσαν. Ο Χ. εκτός από ένα μέρος της συζήτησης συμμετείχε στη συγκεκριμένη παρέμβαση, μια εξέλιξη που επιθυμούσα και φυσικά

ήταν στόχος μου και μου δημιούργησε ένα αίσθημα χαράς και ικανοποίησης.

Το συγκεκριμένο εργαστήριο αποτέλεσε για εμένα το καλύτερο εργαστήριο, τα παιδιά εμπύχωσαν την κούκλα μοναδικά, που αυτό σημαίνει ότι την παρατήρησαν, τη σεβάστηκαν και την άφησαν να τους ταξιδέψει στον κόσμο της. Αφέθηκαν λοιπόν σε αυτό το μοναδικό ταξίδι, όπως και εγώ μαζί τους και έμοιαζε τόσο πολύ, σαν όντως να βρισκόμασταν στην Μεσαιόπολη καθ'όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Αφού 15 μεσαία σκουλήκια μαζί με το δικό μου και της μια δασκάλας, παίζανε με τους φίλους τους και διασκεδάζανε, ενώ 3 μεσαίοι αστροναύτες ανακάλυψαν 3 ξεχωριστούς πλανήτες. Αποχαιρετήσαμε τους αστροναύτες. Ξαπλώσαμε όλοι κάτω, κλείσαμε τα μάτια, ώστε να σκεφτούμε το ταξίδι που ζήσαμε, ποιους γνωρίσαμε και πως αισθανθήκαμε. Στο σημείο αυτό τελείωσε το εργαστήριο, το οποίο είχε διάρκεια 1 ώρα και 45 λεπτά.

11η Παρέμβαση

Στο εργαστήριο ήταν 12 παιδιά και έλειπε ο Α., ο Ν1 και ο Ν2 . Ο Δ. μόλις είδε το ανθρωπάκι ανέφερε «Α! Εσένα σε ξέρω» και ο μεγάλος χάρηκε και τον ρώτησε αν ο Μποινγκ-Μποινγκ τους μίλησε για αυτούς. Καθώς ανακαλύπτουν ότι έχουν κοινούς φίλους, τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τον μεγάλο και τον θεώρησαν και δικό τους φίλο. Τους είπε λοιπόν για το ταξίδι και το πρόβλημα που έχει με τα παιχνίδια και τα παιδιά δεν το θεώρησαν τόσο μεγάλο πρόβλημα. Ρώτησαν για άλλα παιχνίδια αν τα πηγαίνει καλύτερα, όπως τα

αγαλματάκια και ο μεγάλος τους είπε ότι το συγκεκριμένο παιχνίδι δεν τον δυσκολεύει τόσο. Η Μ. αναρωτήθηκε ποιος είναι πιο ψηλός, αυτός ή αυτή και σηκώθηκε να μετρηθούν, μετά ήθελαν όλα να μετρηθούν και ένα ένα φώναζε «εγώ είμαι πιο μεγάλη» με χαρά. Τους είπε ότι δεν φοβάται για λίγο να μείνει, αλλά μην πάει στην καινούργια χώρα και δεν τον θέλει κανείς. Αναρωτήθηκε αν έκανε λάθος που έφυγε από τους φίλους του και τα παιδιά του είπαν ότι όντως έκανε λάθος.

Προβληματίστηκε από την απάντηση των παιδιών και άρχισε να εξηγεί τη σκέψη του ότι δηλαδή καθώς θα πάει εκεί και τους γνωρίσει, θα μπορούσε να τους πει για την Μεσαιούπολη και να ζήσουν όλοι μαζί, ποιος ο λόγος, να είναι χωρισμένοι σε μεγέθη. Στο σημείο αυτό, τα παιδιά αναρωτήθηκαν για το φύλο του και το όνομα του, το οποίο ήταν Ζβινγκ και είναι αγόρι. Τότε ο Σ. του είπε να μην ανησυχεί, γιατί θα τον θέλουν αφού μοιάζουν. Ο Ζβινγκ δεν καταλάβαινε γιατί αυτό σημαίνει ότι θα το θέλουν, αφού με τους Μεσαιούς αγαπιόντουσαν και αν δεν έμοιαζαν, τι σημασία είχε το ύψος. Ρώτησε αν αυτοί κάνουν παρέα μόνο με πλάσματα στο ίδιο μέγεθος. Κάποιοι απάντησαν ναι και άλλοι όχι, ο Ζβινγκ απάντησε «Α! γιατί η Μυρτώ μου είχε πει ότι είστε φίλοι της και δεν μοιάζετε πολύ στο μέγεθος». Τότε όλοι συμφώνησαν και άρχισαν να αναφέρουν τα αδέρφια τους, παιδιά που κάνουν παρέα και είναι πιο μικρά ή πιο μεγάλα κ.α.. Είπα λοιπόν να παίξουμε ένα παιχνίδι και τα παιδιά ενθουσιάστηκαν.

Το παιχνίδι της απομόνωσης θεωρώ ότι δημιουργεί πολύ έντονα συναισθήματα, ειδικά για το παιδί που βιώνει την απόρριψη, ακόμα και αν στην πραγματικότητα και αυτό είναι μέρος του παιχνιδιού και δεν επέλεξαν οι φίλοι του να μείνει μόνος του. Διάλεξα στον πρώτο γύρο, ένα αγαπητό παιδί από την ομάδα, τον Σ. που ήταν το κόκκινο, ενώ οι υπόλοιποι πράσινο.

Ακολούθησε η Α1 και η Μ. Όταν τελείωσε το παιχνίδι, ρώτησα τα παιδιά αν κατάλαβαν ποια είναι η δύναμη της ομάδας, πόσο πιο σίγουροι και χαρούμενοι ένιωθαν που κρατιόντουσαν με άλλους ανθρώπους. Πόσο αδύναμος ένιωθε αυτός που ήταν μόνος του, ακόμα και σε ένα παιχνίδι. Συζητήσαμε λίγο, πως η ομάδα λειτουργεί σαν στήριγμα και όλοι οι άνθρωποι νιώθουν ασφαλείς όταν ανήκουν κάπου και αναφερθήκαμε σε άλλες ομάδες που μπορεί να έχουν. Ρωτήσαμε λοιπόν και τους 3 φίλους που βίωσαν και τις δυο καταστάσεις, ώστε να μας πουν, που νιώθουν πιο δυνατοί και οι 3 απάντησαν ότι νιώθουν πιο δυνατοί όταν βρίσκονται μέσα στην ομάδα. Στη συνέχεια, ενημέρωσα τα παιδιά ότι ο Ζβινγκ έφτασε στη Μεγαλούπολη και χωριστήκαμε σε 4 ετερόκλητες ομάδες. Μοίρασα σε κάθε ομάδα μια κούκλα και έπρεπε να συνεργαστούν και να κινηθούν σαν ένα, ώστε η κούκλα τους να περπατήσει. Κάθε κούκλα την κρατούσαν 3 παιδιά, ένα παιδί είχε τα πόδια, ένα την πλάτη

και το ένα χέρι και το τρίτο κεφάλι και το άλλο χέρι. Υπήρχε πολύ καλή συνεργασία και



συντονισμός, ώστε η κούκλα τους να περπατήσει και να κολυμπήσει. Στη συνέχεια δοκιμάσαμε το πέταγμα, που εκεί κάποια παιδιά δεν είχαν τόσο καλό συντονισμό και βιάζονταν την κίνηση, λόγω του ενθουσιασμού για

να πετάξει γρήγορα. Τους εξήγησα λοιπόν ότι θέλω η κίνηση να είναι αργή. Στο τέλος, έκλεισε το παιχνίδι, βάζοντας την κούκλα τους να κάτσει στο σκαλοπάτι της σκηνής που υπήρχε μέσα στην αίθουσα. Με ενημέρωσαν και για τα ονόματα από τις κούκλες τους, το Μπισκοτάκι, τη Μάγια, τον Μπαμπαμπινγκ και τον Μπασάκα. Στο σημείο αυτό εξήγησα το επόμενο παιχνίδι που ήταν ποδόσφαιρο με τις κούκλες.

Τόνισα ότι σκοπός δεν είναι να βάλουν γκολ και να κερδίσει η μια ομάδα, αλλά να κάνουν όσες περισσότερες πάσες μπορούν. Τα ζευγάρια που έπαιζαν ποδόσφαιρο, ήταν το Μπισκοτάκι με τον Μπασάκα και η Μάγια με τον Μπαμπαμπινγκ. Το Μπισκοτάκι με τον Μπασάκα, τα πήγαν υπέροχα και είχαν φοβερό συντονισμό και δεν υπήρχε ανταγωνισμός. Η άλλη ομάδα δεν τα πήγε τόσο καλά, ιδιαίτερα ο Μπαμπαμπινγκ, αφού ο Δ. και ο Ν1. λειτουργούσαν ατομικά και ανταγωνιστικά. Επανέλαβα ότι σκοπός δεν είναι να μπει γκολ, αλλά να καταφέρουν οι κούκλες να συνεργαστούν ώστε να μη φύγει η μπάλα. Σταμάτησα λίγο το παιχνίδι αυτής της ομάδας, για να δουν την κίνηση της κούκλας με τη βοήθεια της Α2. που ήταν στην ομάδα τους. Από ότι φάνηκε το ποδόσφαιρο έβγαλε όλο μας τον ανταγωνισμό, καθώς «τους διαλύσαμε», παρόλο που όπως ανέφεραν «τέλειο ήταν το ποδόσφαιρο». Μετά το ποδόσφαιρο κάποια παιδιά ήταν αναποκοκκινισμένα, ήπιαν νερό και μου είπαν ότι κουράστηκαν. Συζητήσαμε λίγο για το παιχνίδι και την ομάδα και κάτσαμε πάλι σε κύκλο ώστε να τους πω το τέλος της ιστορίας, το οποίο τους χαροποίησε ιδιαίτερα. Ο Χ. συμμετείχε για μια ακόμα φορά καθ' όλη την διάρκεια του εργαστηρίου. Στο τέλος, τους

ενημέρωσα ότι το επόμενο εργαστήριο θα είναι το τελευταίο, κάτι που τους στενοχώρησε πολύ. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν 1 ώρα και 20 λεπτά.

12η Παρέμβαση

Στο εργαστήριο αυτό έλειπε ο Α, ο Σ. και η Α1. Η δραματοποίηση παραμυθιού πήγε φανταστικά. Τα περισσότερα παιδιά γνώριζαν το παραμύθι και πολλά το είχαν σπίτι τους. Όταν εμφανίστηκε η Ρόζα, χάρηκαν πολύ που επιτέλους την γνώρισαν από κοντά, η Π1. που είχε το βιβλίο σπίτι αναφέρει «Ωω γεια σου Ρόζα, σε έχω δει στο βιβλίο μου!» και η Μ. «Εγώ δεν σε έχω! Γεια σου». Όταν ζήτησα τη βοήθεια των παιδιών, ώστε να μάθουν στη Ρόζα να κάνει ποδήλατο, κατευθείαν της έδειξαν. Ξαπλώσαμε όλοι κάτω με τα πόδια στον αέρα, κουνώντας τα, σαν να κάνουμε ποδήλατο. Η Ρόζα δυσκολευόταν πολύ και της είπαν να προσπαθήσει και θα τα καταφέρει. Όταν ενθουσιάστηκε που τα κατάφερε, ακούστηκαν «μπράβο», «Μα σου το είπαμε», «Όλα τα μπορείς». Στη συνέχεια στο ταξίδι για τη θάλασσα, έλεγε καθένας τι θα χρειαστούμε και το φορούσαμε με παντομίμα. Το χάρτινο καράβι δυσκόλεψε κάποιους και τους βοήθησαν οι υπόλοιποι. Ο ένας έδειχνε στον άλλο. Το τελευταίο άνοιγμα το έκανα εγώ. Μόλις ήταν έτοιμο ο Ν1 φώναξε «Ρόζα!! Έτοιμο το καράβι». Τα καράβια μας έγιναν η κούκλα μας, τα παιδιά κινήθηκαν στον χώρο,



προσπαθώντας να σκεφτούν την πραγματική κίνηση της βάρκας. Καθώς έβαλα έναν ήχο από δυνατά κύματα, κάποια πλοία αναποδογύρισαν, όπως φωνάζαν τα παιδιά, δυο συγκρούστηκαν μέσα στην τρικυμία και ένα έλεγε ότι καρφώθηκε πάνω σε ένα νησί. Φτάσαμε λοιπόν στον

προορισμό μας και δυστυχώς είχαμε ξεχάσει τα καπέλα, κάναμε τα καράβια μας καπέλα, προσπαθώντας να τα ισορροπήσαμε στο κεφάλι μας, ενώ μετρούσα χρόνο. Ο Χ. αυτή τη φορά δεν συμμετείχε και καθόταν με τη δασκάλα του και έφτιαχνε παζλ.

Στη συνέχεια, οδηγηθήκαμε στο επόμενο παιχνίδι με τις κούκλες. Επέλεξα να δώσω τα μεγάλα ανθρωπάκια σε παιδιά που έλειπαν την προηγούμενη φορά, όπως η Α. ο Ν1 και ο Ν2. Ο Χ. ήρθε και αυτός και συμμετείχε μαζί μας στο παιχνίδι. Υπήρχε 1 μεγάλο ανθρωπάκι, 1 μικρό ανθρωπάκι, 5 παιδιά είχαν σκουλήκια και 1 παιδί εμψύχωσε ένα κουκλάκι. Απλώθηκαν αντίστοιχα σε ένα πατώμα, στο πάτωμα και στο σκαλοπάτι της σκηνής. Σκοπός



είναι να εμψυχώσουν την κούκλα καθώς κοιμάται, την ώρα που ξυπνάει, τεντώνεται και σηκώνεται. Έδωσα στα παιδιά 20' για αυτό, ώστε να δώσουν χρόνο στην κίνηση. Το συγκεκριμένο παιχνίδι το είχαμε παίξει με τα παιδιά και τον Βλιξ στο πρώτο εργαστήριο. Μετρούσα λοιπόν εγώ και έπρεπε να πάρουν όλο

τον χρόνο μέχρι να σηκωθεί η κούκλα. Ξάπλωσα στο πάτωμα για να δουν ότι όταν κοιμόμαστε, κινούμαστε καθώς ανασαίνουμε. Τα παιδιά εμψύχωσαν πολύ καλά τον ύπνο και όλοι τη διαδικασία και οι κούκλες είχαν ζωή. Το ίδιο ισχύει και στις ομάδες που τα παιδιά έπρεπε να συνεργαστούν. Ο χορός πήγε φανταστικά και τα παιδιά το ευχαριστήθηκαν πολύ. Όταν είπα στα παιδιά ότι θα πρέπει να φτιάξουν ένα μπαλόνι με τις κούκλες σαν αυτό που κάνουμε εμείς ακούστηκαν «τι;», «ωωω πολύ δύσκολο».

Καθώς το προσπαθήσαμε όμως το καταφέραμε περίφημα, αφού συνεργάστηκαν όλοι και τους ενθουσίασε να βλέπουν κάτι τόσο προσωπικό τους να διαδραματίζεται μπροστά στα μάτια τους από κούκλες. Χαιρετίσαμε τις κούκλες μας, με το δικό τους τραγούδι. Κλείσαμε με τη ζωγραφική, φτιάχνοντας το δικό μας έργο με θέμα την «ομάδα» και τις εμπειρίες μας. Πολλά παιδιά ζωγράρισαν τη Ρόζα, η Π ζωγράφισε τον ύπνο και τη γυμναστική, γιατί της άρεσε πολύ. Κάποιοι ζωγράρισαν τα караβάκια, ο Ν1 ζωγράφισε ένα βουνό, ένα καράβι, ένα βιβλίο σαν αυτά που είδαμε σήμερα και κούκλες. Ο Β. ζωγράφισε πολλά τερατάκια-πλάσματα σαν αυτά που γνωρίσαμε. Όταν τελείωσαν με τη ζωγραφική, τους χαιρέτησα και κάναμε μια αγκαλιά όλοι μαζί, αν και θα τα ξαναπούμε, καθώς θα τους επισκέπτομαι. Η διάρκεια του εργαστηρίου ήταν μιάμιση ώρα. Το συγκεκριμένο εργαστήριο ήθελα να θυμίζει πράγματα που κάναμε και απολάυσαν, καθώς και πράγματα πολύ δικά τους, που θα τους θυμίσουν την ομάδα τους.